



REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA IGLESIA Y LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Autores:

John Jairo Pérez Vargas
Carlos Andrés Pinto López
Ciro Javier Moncada Guzmán
Johan Andrés Nieto Bravo
Juan Esteban Santamaría Rodríguez

REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA IGLESIA Y LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Autores:

John Jairo Pérez Vargas
Carlos Andrés Pinto López
Ciro Javier Moncada Guzmán
Johan Andrés Nieto Bravo
Juan Esteban Santamaría Rodríguez



Reflexiones alrededor de la Iglesia y la Educación en el contexto latinoamericano /
John Jairo Pérez Vargas ... [et al.].- 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Universidad
Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2020.
Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-602-448-8

1. Catolicismo. 2. Sociedad Contemporánea. 3. Estado y Educación. I. Pérez Vargas,
John Jairo.
CDD 306.432

De la presente edición:

Copyright © 2020 *by* Comunicarte Editorial y Universidad Católica de Córdoba.

Arte de tapa:

Fabio Viale

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-448-8

PRÓLOGO

Existen múltiples investigaciones y publicaciones relativas a la expansión colonial de las potencias europeas –especialmente la Castellana- a los territorios del continente americano y, que, con diferentes objetivos, sentidos y pareceres, se centran en el análisis que le cupo a la Iglesia Romana en la educación de los pueblos originarios. Enfatizo en la Iglesia Romana por cuanto lo que aconteció con las potencias que no pertenecían a la órbita de la Iglesia Católica, como son la holandesa -protestante y o inglesa- anglicana, no ha merecido el mismo interés o incluso intensidad investigativa que se le asignó a la acción evangelizadora de la Iglesia Católica Romana.

A contrario sensu de lo que estamos acostumbrados a leer, en las diferentes páginas de este libro los lectores podrán reconocer un salto epistémico que, atravesado por la compleja relación entre Política-Religión-Estado-Sociedad y que, sin desconocer lo acontecido en el proceso colonial y pos-colonial, invita a reconocer e indagar a partir del análisis y reflexión crítica la relación entre Iglesia y educación a la luz de las condiciones y requerimientos que la actualidad del continente latinoamericano demanda. Demanda que por demás se acrecienta en un continente atravesado por la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la esperanza de un mundo mejor que cada vez, cuan estrella fugaz, se disipa día a día en el horizonte.

En este trabajo, los autores parten de dos acontecimientos históricos fundamentales, no sólo para para la Iglesia Católica en sí misma sino para la humanidad toda.

El primero deviene del Concilio Vaticano II (1962-1965). A diferencia de lo que aconteciera en los concilios cristológico-trinitarios de los primeros siglos, en el de Trento o inclusive en el Concilio Vaticano I, en este, el centro no se constituía a partir de problemas doctrinales que requiriesen ser abordados en un Concilio. No obstante, si existía la necesidad pastoral de restaurar y edificar un mundo y una humanidad quebrantada por un conjunto de acontecimientos que en cadena se iban sucediendo y que, muchos de los cuales sobrevinieron a partir de las múltiples y complejas consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

En este contexto la Iglesia liderada por Juan XXIII decidió dar un paso fundamental hacia una mejor comprensión del mundo moderno. Fue el impulso del Concilio Vaticano II el que hizo protagonizar en Latinoamérica el surgimiento de la “Teología de la liberación” y no dudó en afirmar que la pobreza y la exclusión también constituían una forma de

pecado, de pecado estructural, llamando con ello a los católicos a luchar para liberarse a fin de superar y transformar tales realidades de opresión e indignidad.

El segundo lo constituye la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (CELAM), organismo que representa y agrupa a las Conferencias Episcopales del continente, y que fue celebrada en Medellín, Colombia, en el año 1968. Esta reunión se desarrolló en un contexto de conflictividad que crecía a progresión geométrica en diferentes latitudes de Latinoamérica.

Mientras la quiebra del orden institucional se apoderaba de los Estados, los obispos del continente, centraron deliberadamente su mirada en la pobreza, procedieron a una fuerte autocrítica, reconociendo que la Iglesia, aliada a la clase dirigente, no había estado a la altura de sus deberes evangélicos y sociales. Fue en aquella reunión en que un grupo de obispos levantaron sus voces solicitando las reformas necesarias para poner fin a las diversas formas de “violencia institucionalizada” (pobreza, analfabetismo, exclusión política, represión, etc.) que imperaban en los distintos países de la región.

Estos dos eventos permitieron que el catolicismo conociera pues, una prometedora “primavera” en los 60 como el mayo francés y, que sirven como pieza basal para los autores de este libro, quienes presentan cinco grandes temas íntimamente relacionados y recreados de estos acontecimientos a la luz de los acontecimientos y contextos actuales.

En una sociedad atravesada por el individualismo, el instrumentalismo, el hedonismo, la globalización y, la desesperanza de un futuro mejor cada vez mas lejano para millones de personas de todos los continentes, los autores ponen su énfasis en reconocer la importancia que reviste el papel que le cabe al *magisterio eclesiástico*, dado que el mismo tiene la capacidad de agigantarse a los contextos en los que actúa y poner en marcha complejas y variadas alternativas posibles para volver a humanizar a la persona humana, humanización que conlleva no solo el respeto irrestricto por los derechos humanos a través de las prescripciones positivas del Estado, sino garantizar su efectiva concreción.

Los autores saben como complejos resulta pasar de la declamación y la denuncia a la acción propositiva, la cual está atravesada por múltiples obstáculos, pero y a pesar de ellos, invitan a focalizarse en la función que le cabe a la educación y al Estado, sin dejar de señalar que la educación constituye la institución vertebradora y fundacional, para

sembrar las semillas de la igualdad, del respeto, la inclusión, la pluralidad, la diversidad de la persona humana.

Este libro nos interpela cuando pone en evidencia si podemos hablar de Educación sin que ella promueva y fomente el dialogo, profundice en nuestra apreciación de la vida pública, crear espacios de respeto y valoración de la diversidad, defender el pensamiento crítico, formar un plan de estudios sensible, crear una esfera pública democrática y vibrante, intentar cambiar los corazones y las mentes de la persona, crear y construir conocimiento a partir de la experiencia y las historias de los propios estudiantes, animar a los estudiantes a teorizar y darle sentido a sus experiencias para liberarlos de los sistemas de mediación que limitan su capacidad de transformarlo, luchar contra forma de discriminación y exclusión y levantar las banderas de la inclusión y justicia educativa.

En las páginas de este libro la interpelación que realizan los autores a partir de una investigación profunda y fundada, es una invitación a pensar, reflexionar, crecer y reconocer que la educación se encuentra hoy ante un desafío central para el futuro no solo del hombre sino de la humanidad toda.

Nos sitúa – tal vez sin propónselos - a mirar lo que hacemos desde la educación y lo que acontece en nuestra realidad. La pregunta sería entonces, si estamos dispuestos a aceptar con humildad y fortaleza que, si el camino recorrido en materia educativa es importante, pero no suficiente, por cuanto no ha podido aun crear conocimiento que permite a la humanidad superar el punto de inflexión en la que se encuentre y, dar respuesta a las voces que se levantan por doquier reclamando de equidad, igualdad, libertad, trabajo y dignidad para ser parte de un orden social que día tras días los expulsa. Todo lo cual nos obliga a reflexionar si estamos dispuestos a vivir en comunidad.

Dra. Georgia Estela Blanas
Dr. Horacio Ademar Ferreyra
UCC – UNVM

A la memoria de nuestro hermano y maestro Albino.
El amor a su vida es el legado que nos deja,
y la autoridad para conservar su amistad y cariño.

A la vida construida entre un grupo de colegas,
hoy transformada en amistad y familiaridad.
Gracias a sus avatares vitales, académicos y profesionales.
Sus saberes y sus vidas encarnan los valores de la amistad, la unidad y la comunidad.

A las personas más amadas de nuestras existencias.
Ellas son quienes han gestado estas letras con sus amores, alegrías, tristezas y
dolores.

PRESENTACIÓN

En Latinoamérica la Iglesia Católica ha sido una de las instituciones que han posibilitado varios procesos en las distintas sociedades, pero no se desconoce que también ha sido, de acuerdo con muchas otras posturas, obstaculizadora de muchos otros procesos. No obstante, es difícil desconocer su marcada influencia en distintos escenarios culturales, políticos, sociales, económicos, entre otros, en esta parte del mundo.

En esta línea, desde la época del gran intercambio cultural efectuado a finales del siglo XV, las delegaciones de misioneros o emisarios papales han sido constantes en la historia de América Latina. Estos emisarios han tenido distintos papeles y roles dependiendo de la zona, de los gobiernos o de los contextos históricos y sociales particulares.

De esta manera las grandes misiones católicas llegaron al continente americano con el fin de evangelizar y bautizar y cristianizaron a gran parte de la sociedad. A la par, acompañaban las expediciones conquistadoras en búsqueda de nuevos territorios y riquezas para la Corona y para la manutención de la Iglesia y los fines propios de la religión.

En este contexto, conforme se expandían las misiones conquistadoras, se expandían también las misiones católicas. En términos generales se entreteje una relación muy cercana entre la religión y la política, las cuales contribuyen al moldeamiento de las sociedades y favoreciendo las grandes transformaciones continentales y la constitución de sellos identitarios en la sociedad latinoamericana.

En este transcurrir, las órdenes religiosas iban llegando a determinadas zonas o lugares en los cuales desempeñaban sus misiones con los sellos propios que imprimen los carismas religiosos de cada una. Así, la Iglesia Católica, al ser una fuerza con poder organizativo y económico propio de su poderío y constitución histórica en el continente europeo, ejerció una fuerte influencia en los sistemas sociales que se gestaron en América Latina, de tal modo que podía influir en los sistemas económicos, políticos, sociales, morales, educativos, entre otros.

Con lo anterior se evidencia que el tema de la educación no es ajeno a esta realidad, pues es importante tener en cuenta que varias de las comunidades religiosas que llegaron al continente americano tenían dentro de su misión fundante la formación de personas de acuerdo con su perfil e identidad propios, para garantizar mayor influencia en los lugares en los cuales ejercían su presencia.

Así se fueron configurando distintas instituciones de formación en el continente americano, de lo cual se puede inferir que las propuestas educativas, a partir del siglo XVI, estuvieron marcadas en sus orígenes por la fuerte influencia ejercida por la Iglesia Católica, lo que ha determinado que en el transcurrir histórico de la sociedad latinoamericana exista un sello identitario que hoy en día tiene algunas repercusiones en la relación entre la Iglesia y la educación.

En la actualidad, del contexto se evidencia que, gracias a los desarrollos históricos propios de cada país y a sus políticas gubernamentales, esta relación ha mutado y, como resultado, en algunos lugares la influencia de la Iglesia se ha visto relegada o transformada. Ante esta realidad, y desde su misión de gobierno, la Iglesia, propendiendo a la unidad y la atención particular a las necesidades del continente, creó a mediados del siglo XX el Consejo Episcopal Latinoamericano y del Caribe.

La presencia de este Consejo General hace que el continente se encuentre gestionado pastoralmente por sus propios obispos, quienes trabajan por las necesidades de la región en función de su misión y labor eclesial. Con la oportunidad de esta Conferencia, hay una voz desde la Iglesia que busca influir y atender de manera próxima en las realidades y necesidades particulares de cada país que conforma el continente latinoamericano.

Con la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe y su clara misión se ha suscitado una serie de pronunciamientos, los cuales, en muchos casos, articulados al Magisterio universal han aportado luces de comprensión y de acción en torno a la educación del continente, de modo que se constituyen en un referente muy importante en la actualidad en esta materia, a lo que se suman también los órdenes internos de los distintos países de la

región e intelectuales de diversos campos y ámbitos que sin duda aportan y seguirán aportando a este tipo de reflexiones.

Con este marco contextual, el presente trabajo genera la oportunidad de pensar de manera crítica algunas de las posibilidades, coyunturas, alternativas, entre otros, que puedan aportar al caminar en la reflexión y praxis de la relación entre Iglesia y educación a la luz de las necesidades y requerimientos que la actualidad demanda en el marco del continente latinoamericano, en un conjunto de cinco escritos reflexivos.

Dicha oportunidad de reflexión emana a partir del proyecto de investigación titulado “Apuestas pedagógicas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio”, proyecto que se desarrolló en la Universidad Santo Tomás en Bogotá, Colombia, buscando la posibilidad de profundizar, en primer lugar, en los contenidos propios de los pronunciamientos magisteriales que se efectúan en las conferencias generales del Episcopado y, en un segundo nivel, articulando las iniciativas en el ámbito de la educación con distintas áreas que posibilitan no solo la reflexión, sino también la concreción histórica en respuesta a distintas realidades latinoamericanas.

En el marco de los planteamientos de este proyecto investigativo vino a lugar la oportunidad de participación de cinco expertos temáticos, los cuales aportan a la reflexión proponiendo una mirada que ayudará al lector a establecer la relación entre la Iglesia y la educación desde distintas posibilidades de articulación que convergen en la realidad latinoamericana.

En esta línea, John Jairo Pérez, Juan Esteban Santamaría y Ciro Javier Moncada inician la reflexión en la temática vista desde los aportes que hace el Concilio Vaticano II a la comprensión de una educación religiosa plural y diversa en el contexto latinoamericano. Con este propósito, parte del reconocimiento de la comprensión del magisterio y otras fuentes abordadas, identificando en estas algunos puntos de referencia que permitan la reflexión tanto desde el Concilio Vaticano II como desde las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (Celam).

En dicha reflexión se reconoce que, en el ámbito magisterial, hay unas serias posibilidades de acción alrededor del reconocimiento de lo diverso y lo plural en

materia educativa. Con este contexto se teje la posibilidad de rastrear algunas premisas que son posibilitadoras de la educación en esta materia, las cuales permiten la concreción de algunas intencionalidades formativas impulsadas desde el magisterio universal.

Por su parte, Carlos Andrés Pinto López y Johan Andrés Nieto Bravo, en su texto “Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las conferencias generales del Celam”, abordan la reflexión de manera crítica, ubicada en el reconocimiento de la educación en los contextos eclesiales latinoamericanos; a partir de allí, por medio de una lectura sincrónica de los documentos conclusivos de las conferencias del Celam, y bajo la iluminación de algunos teóricos expertos en la materia, analizan las apuestas de las conferencias en torno a la humanización y el desarrollo de los sujetos como contrapeso a la instrumentalización y los reduccionismos antropológicos.

Esta reflexión crítica ubicada en el horizonte eclesial permite entrever la naturaleza propia de la educación católica, identificando sus apuestas formativas entendidas a la luz de las lecturas de las necesidades actuales del contexto latinoamericano y del mundo globalizado.

Por su parte, Ciro Javier Moncada y John Jairo Pérez Vargas quienes han desarrollado varias investigaciones en el campo de la Educación Religiosa Escolar, aportan su reflexión a partir de la ERE y la normatividad del contexto colombiano como aporte a la reflexión de este campo de enseñanza en el continente latinoamericano.

Para ello se inicia con una aproximación de carácter histórico a la relación entre Iglesia y Estado en lo que concierne a la formación religiosa de la sociedad. Con este presupuesto se hace una lectura actual de la Constitución Política, que sustenta la formación religiosa en Colombia, la cual confrontada con los discursos actuales en torno a la Educación Religiosa dejan entrever unas rutas que se tornan en posibilidades de formación en el interior de esta área del saber y que sirven de iluminación a las distintas reflexiones que sobre esta materia se están dando en el continente.

Esta temática se torna importante y pertinente, ya que la educación religiosa escolar es una de las apuestas formativas que en varios lugares del continente

han logrado mantener un espacio de formación en las instituciones escolares de varios países, la cual muchas veces ha estado bajo el predominio de la Iglesia Católica, y que en la actualidad ha demandado repensarse a la luz de nuevas y diversas comprensiones religiosas que exigen su lugar. Por esta razón, la reflexión esbozada en este apartado posibilita elementos para los análisis y funcionamientos de la ERE, en especial teniendo presente los marcos normativos, los cuales aportan a los desarrollos del contexto latinoamericano.

Los profesores Johan Andrés Nieto y John Jairo Pérez Vargas contribuyen a este trabajo desde el análisis de la escuela católica en Latinoamérica, en la cual reflexiona alrededor de la educación reproductiva y aquellas que propenden a la formación crítica y emancipatoria. De esta manera, se parte de la identificación de la escuela católica en el contexto latinoamericano desde sus inicios y su importante papel en los desarrollos históricos educativos en el continente. Con este presupuesto los autores ahondan en la comprensión y tránsitos de la pedagogía crítica en relación con la escuela católica y establece algunas proyecciones que se pueden hacer en relación con las propuestas del magisterio latinoamericano.

Finalmente, Juan Esteban Santamaría-Rodríguez y Carlos Andrés Pinto López, quienes han desarrollado múltiples investigaciones alrededor de la figura de Ignacio Ellacuría y la teología latinoamericana, ofrecen una reflexión desde este reconocido personaje y llaman la atención sobre la praxis pedagógica y eclesial en Latinoamérica. Para ello se inicia estableciendo la relación entre pedagogía e Iglesia, mediante análisis históricos y epistemológicos, en los cuales se destaca la importancia de la teología de la liberación, que fue uno de los acontecimientos históricos que más han marcado la praxis y la historia del continente americano y que más han influido en la comprensión y relación de Iglesia y educación.

A partir de esta relación los autores reflexionan sobre la obra y apuestas epistemológicas de Ignacio Ellacuría, las cuales también están relacionadas con la teología de la liberación y, por ende, tienen una voz que aportar a la reflexión entre la Iglesia y la educación, a la luz de la historia y el dinamismo intelectual, concretándose en la praxis eclesial y pedagógica.

Con este panorama, los distintos autores ofrecen, desde sus aportes, comprensiones e investigaciones, un panorama que contribuye a las reflexiones constantes que se pueden hacer alrededor de la relación entre Iglesia y educación en el contexto latinoamericano; se espera que a partir de estos análisis se contribuya al desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y que se motive la práctica que responda a los contextos y realidades históricas que marcan el sello identitario de nuestro continente.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| NOTA GENERAL DE LECTURA..... | 16 |
| APORTES DESDE EL MAGISTERIO CATÓLICO A UNA EDUCACIÓN RELIGIOSA, PLURAL Y DIVERSA EN EL MARCO DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO | 17 |
| <i>Presentación.....</i> | <i>17</i> |
| <i>1. Introducción y contexto de la reflexión</i> | <i>18</i> |
| <i>2. Delimitación de comprensión y de fuentes.....</i> | <i>20</i> |
| <i>2.1. Comprensión de magisterio</i> | <i>20</i> |
| <i>2.2. Documentos magisteriales considerados en la indagación</i> | <i>21</i> |
| <i>2.2.1. Concilio Vaticano II.....</i> | <i>21</i> |
| <i>2.2.2. Documentos conclusivos del Celam</i> | <i>23</i> |
| <i>3. Claves de interpretación y de trabajo emanadas del Concilio Vaticano II</i> | <i>24</i> |
| <i>3.1. La dignidad como principio de libertad.....</i> | <i>24</i> |
| <i>3.2. La religión sin coacción ni imposición</i> | <i>27</i> |
| <i>3.3. La familia y la educación religiosa</i> | <i>29</i> |
| <i>3.4. Educación en diversidad, pluralidad y unidad</i> | <i>30</i> |
| <i>4. Claves de interpretación y de trabajo emanadas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe</i> | <i>32</i> |
| <i>4.1. Educación pertinente y liberadora.....</i> | <i>32</i> |
| <i>4.2. La paz y la justicia como horizonte de trabajo.....</i> | <i>34</i> |
| <i>4.3. Educación cristiana y secular</i> | <i>36</i> |
| <i>Referencias bibliográficas</i> | <i>38</i> |
| IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN AMÉRICA LATINA A LA LUZ DE LAS CONFERENCIAS GENERALES DEL CELAM..... | 40 |
| <i>Presentación.....</i> | <i>40</i> |
| <i>1. Lugar de la educación en el contexto eclesial latinoamericano</i> | <i>41</i> |
| <i>2. La humanización como apuesta identitaria de la educación católica en América Latina, en contra de las apuestas instrumentalizadoras</i> | <i>44</i> |
| <i>2.1. La educación para sujetos de desarrollo.....</i> | <i>47</i> |
| <i>2.2. Educación desde la apropiación crítica de la cultura</i> | <i>49</i> |

| | |
|--|-----------|
| 3. Lugar crítico de la educación como forma para superar el reduccionismo antropológico | 50 |
| 4. Hallazgos generales | 52 |
| Referencias bibliográficas | 55 |

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DESDE LA NORMATIVIDAD COLOMBIANA COMO APOORTE A LA REFLEXIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA..... 60

| | |
|---|-----------|
| Presentación..... | 60 |
| Introducción | 61 |
| 1. Aproximaciones históricas a la relación Iglesia-Estado en el marco de la ERE | 62 |
| 2. Discontinuidad subyacente a la Constitución Política de 1991 | 65 |
| 3. Nuevas perspectivas sobre la ERE | 71 |
| 4. A manera de cierre | 76 |
| Referencias bibliográficas | 77 |

LA ESCUELA CATÓLICA EN LATINOAMÉRICA, TRÁNSITOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE UNA EDUCACIÓN REPRODUCTIVA Y UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA EMANCIPACIÓN..... 82

| | |
|--|------------|
| Presentación..... | 82 |
| 1. Introducción | 83 |
| 2. Semblanza de la escuela católica como un campo en devenir, desde el contexto latinoamericano. | 84 |
| 3. Fundamentación epistemología de una pedagogía crítica en la escuela católica Latinoamericana | 97 |
| 4. El habitus crítico del nuevo sujeto pedagógico y la construcción de la escuela como un campo en transformación. | 100 |
| 5. Proyecciones en diálogo con el Magisterio latinoamericano. | 104 |
| Referencias Bibliográficas | 106 |

LA PRAXIS DE IGNACIO ELLACURÍA. UNA ACTUALIZACIÓN HISTÓRICO-INTELCTUAL PARA EL QUEHACER PEDAGÓGICO Y ECLESIAL LATINOAMERICANO..... 112

| | |
|---|------------|
| Presentación..... | 112 |
| 1. Introducción | 113 |
| 2. Pedagogía e Iglesia en América Latina: un horizonte histórico y epistémico | 114 |
| 2.1. Pedagogía latinoamericana de la liberación: consideraciones prácticas | 114 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. Iglesia latinoamericana: una apreciación de la teología de la liberación | 116 |
| 2.3. Una tensidad histórico-práctica: pedagogía e Iglesia latinoamericana | 119 |
| 3. Una praxis con historia. Un legado histórico e intelectual en Ignacio Ellacuría | 121 |
| 3.1. Horizontes históricos de la praxis de Ignacio Ellacuría | 121 |
| 3.2. Dinamismo intelectual de la praxis de Ignacio Ellacuría | 123 |
| 4. Actualización histórica-intelectual: dinamismos para la praxis pedagógica y eclesial latinoamericana | 129 |
| 5. Consideraciones finales | 133 |
| Referencias bibliográficas | 135 |
| AUTORES | 141 |

NOTA GENERAL DE LECTURA

A continuación se ofrece una lista de las abreviaturas empleadas a lo largo de la obra:

- AG: Declaración Ad Gentes Divinitus.
- CEC: Conferencia Episcopal Colombiana.
- CIC: Código de Derecho Canónico.
- CIEC: Confederación Interamericana de Educación Católica.
- DV: Concilio Vaticano II – Constitución Dogmática Dei Verbum.
- GS: Concilio Vaticano II – Constitución Pastoral Gaudium et Spes.
- GEM: Concilio Vaticano II – Decreto sobre la educación católica Gravissimum Educationis Momentum.
- DH: Concilio Vaticano II – Declaración Dignitatis Humanae.
- NE: Concilio Vaticano II – Declaración Nostra Aetate.
- ERE: Educación Religiosa Escolar.
- DR: Primera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe – Río de Janeiro.
- DM: Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe – Medellín.
- DP: Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe – Puebla.
- DSD: Cuarta Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe – Santo Domingo.
- DA: Quinta Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe – Aparecida.

Las referencias tomadas de documentos eclesiales se citarán por su numeral y no por su paginación, a fin de seguir el esquema de numeración universal de estos documentos, dada la multiplicidad de ediciones impresas y virtuales que existen de ellos.

APORTES DESDE EL MAGISTERIO CATÓLICO A UNA EDUCACIÓN RELIGIOSA, PLURAL Y DIVERSA EN EL MARCO DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO

John Jairo Pérez Vargas
Juan Esteban Santamaría-Rodríguez
Ciro Javier Moncada Guzmán

*No somos un mero continente, apenas
un hecho geográfico con un mosaico
ininteligible de contenidos. Tampoco
somos una suma de pueblos y de
etnias que se yuxtaponen. Una y plural,
América Latina es la casa común, la
gran patria de hermanos de unos
pueblos.*
(DA, 525)

Presentación

En el marco del proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio” se reconoce que el Concilio Vaticano II marcó una realidad intelectual y práctica en el ser, quehacer y comprender de la labor eclesial. Con este acontecimiento se potencia el valor de lo local en el interior de lo universal, dando voz a nuevos gremios y sectores que no tenían voz.

En este contexto a partir del Concilio Vaticano II se puede identificar una serie de intencionalidades que aportan al caminar eclesial. Fruto de esto, las distintas *conferencias episcopales* se generaron para poder desde su contexto ser voz y parte en los procesos internos de las distintas sociedades. En este contexto, el presente capítulo aporta a la investigación una mirada sobre una de las realidades que en el sector educativo es fuertemente demandada al girar en el marco de la pluralidad y la diversidad. Se proponen perspectivas que aporten a la reflexión y a la praxis a partir de los pronunciamientos oficiales y de algunas

rutas de actuación que ofrece el magisterio desde el Concilio Vaticano II hasta la concreción contextual otorgada por las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano.

1. Introducción y contexto de la reflexión

En el contexto latinoamericano, la educación en materia religiosa se ha visto fuertemente influenciada por la Iglesia Católica, debido a que desde el primer encuentro cultural de continentes se evidenció un dominio de la fe católica, con la cual los españoles no solo iban en búsqueda de nuevas tierras, sino que dicho pretexto posibilitó de manera paralela la expansión de la fe católica, por manos de la corona española, quienes fueron férreos defensores del catolicismo.

Catolicismo que, con las reformas influenciadas por movimientos europeos propios de la Edad Media y de los intercambios culturales posteriores a 1810, además del intercambio cultural de ingleses y norteamericanos, generó una sociedad fuertemente cristianizada, aunque desde diferentes concepciones o religiones, la cual representa la gran mayoría de habitantes del continente latinoamericano.

De acuerdo con lo anterior, gracias a las relaciones Iglesia-Estado que se fueron configurando en Latinoamérica, la comunidad católica adquirió una influencia notable y logró avales políticos, económicos y sociales para la fundación y creación de escuelas y universidades, lo que, bajo la comprensión de Jesús, «podía contemplarse como vehículo unificador de la población o como medio para acceder al humanismo cristiano» (Gonzalbo, 1990, p. 227).

Como efecto de lo anterior, es notorio encontrar en el continente latinoamericano una sociedad fuertemente creyente en Cristo, desde distintas denominaciones religiosas, donde en términos educativos se destaca la gran cantidad de instituciones de formación educativa de influencia católica, debido a la fuerza predominante en ámbitos como el económico, político, social, entre otros, que favoreció la consolidación de dichas estructuras.

Así, en el continente emerge, en el transcurrir histórico, la necesidad por parte de las comunidades no católicas de fundar o construir instituciones de formación que garanticen una identidad particular que se corresponda con sus

convicciones e intereses específicos. Sumado a esto, en la actualidad y a causa de la globalización y constantes intercambios culturales, es común encontrar una diversidad religiosa, que casi que se corresponde con instituciones con intencionalidades formativas diversas.

Esto lo evidencia Parker (2005) cuando afirma:

A fines de la década de 1980, América Latina se estaba volviendo protestante. En la primera década del siglo XXI, el crecimiento de esas iglesias alternativas se ha detenido o su ritmo se ha hecho lento. Por el contrario, lo que no se puede poner en duda es que las tasas de crecimiento del catolicismo se han estado revirtiendo sistemáticamente en los últimos cien años. Desde aquello que se definía como un «continente católico» estamos ahora en presencia de un claro pluralismo en el campo religioso de América Latina (p. 36).

Con esta realidad, y de cara a las legislaciones locales, es latente la necesidad de poder incluir en los planes de formación de carácter confesional y no confesional, tanto escolares como universitarios, posibilidades de comprensión y de trabajo con lo diverso, encontrando ejes en común que favorezcan la formación, a pesar de las diferencias, propendiendo a lo fundamental, lo básico y lo esencial del ser humano.

Es así como la presente aproximación parte de la realidad católica, teniendo presente la gran influencia que en materia formativa ha supuesto para nuestras sociedades. Esta realidad se fundamenta en lo que los católicos denominan magisterio, para, a partir de este magisterio, identificar algunas posibilidades de actuación que se ofrecen y tienen implicaciones en el ámbito de la educación, lo que permite caracterizar una educación religiosa que se fundamente en el desarrollo, el trabajo y la formación alrededor de lo esencial de la espiritualidad, la aceptación, el reconocimiento y el trabajo con lo diverso, sin necesidad de que con esto se sacrifique la identidad de fe de las personas.

Con miras a esta tarea, el presente escrito propondrá y limitará la comprensión de magisterio que subyace, teniendo como referencia su aplicación en el continente latinoamericano, además de definir las fuentes sobre las cuales se abordarán las comprensiones. Una vez establecidos dichos parámetros, es la oportunidad para hacer un ejercicio de análisis de contenido, el cual implica la

revisión de las fuentes, clasificando los datos en relación con la pedagogía y la formación, de cara a las posibilidades de apertura, que supongan la posibilidad de formación en lo espiritual y se reflejen algunas consideraciones hacia lo diverso, interpretándolos a la luz no solo descriptiva, sino constructiva de cara a la identificación y prospectiva de posibles alternativas de trabajo que soporten el sustento de la Educación Religiosa (Páramo, 2011, p. 212).

2. Delimitación de comprensión y de fuentes

Para poder iniciar esta aproximación, resulta indispensable identificar y establecer la comprensión que subyace al magisterio, pues con este parámetro se podrá entender por qué y cuáles son los recursos que se asocian a la indagación del análisis de contenido que se efectuará en el presente capítulo, con el fin de delimitar una sistematización que permita dimensionar las posibilidades de trabajo para favorecer la espiritualidad como un eje de formación esencial en el ser humano y la pluralidad, como base del trabajo con lo diverso.

2.1. Comprensión de magisterio

El magisterio, en el interior de la Iglesia Católica, es una de las fuentes de las elaboraciones teológicas, el cual, en la cabeza del Papa y de la colegiatura de obispos se encarga de “interpretar auténticamente la palabra de Dios escrita o transmitida” (DV 10); ejerce esta función en nombre de Jesucristo y en función de la Iglesia. Esto se comprende, debido a que en la tradición eclesial se asume que los apóstoles en su misión de enseñanza, predicación y labor dejaron como sucesores suyos a los obispos, a quienes les fue entregado el magisterio y su función (DV 7).

Los mencionados obispos, en conformidad con el Código de Derecho Canónico, ejercen su función magisterial de dos maneras. La primera, por medio de los concilios ecuménicos. La segunda, cuando, dispersos en el mundo y en comunión entre sí y con el Romano Pontífice, enseñan en materia de fe y de costumbres (CIC 748, 2), procurando con esto una interpretación cercana del mensaje revelado por Dios a la Iglesia y cumplir con su labor pastoral ante los fieles.

Es importante aclarar que el Código de Derecho Canónico en su canon 753 declara lo siguiente:

Los Obispos que se hallan en comunión con la Cabeza y los miembros del Colegio, tanto individualmente como reunidos en Conferencias Episcopales o en concilios particulares, aunque no son infalibles en su enseñanza, son doctores y maestros auténticos de los fieles encomendados a su cuidado, y los fieles están obligados a adherirse con asentimiento religioso a este magisterio auténtico de sus Obispos.

Es por lo anterior que una aproximación al magisterio es de vital importancia, pues en el contexto católico es uno de los principales referentes y fuentes de trabajo, ya que garantiza la comunión con la Iglesia y el Papa, a la vez que procura la labor pastoral y enmarca las tareas que los fieles tienen en el interior de la Iglesia. En este contexto es que la presente reflexión encuentra su importancia y se traza la tarea de indagar en algunas de las fuentes oficiales del magisterio con el fin de evidenciar que el magisterio de la Iglesia Católica ha trazado algunas líneas de trabajo que suponen retos y oportunidades para una comprensión de la enseñanza y de la formación que tenga en cuenta la espiritualidad y la diversidad, en correspondencia con algunas de las necesidades propias del contexto latinoamericano.

2.2. Documentos magisteriales considerados en la indagación

2.2.1. Concilio Vaticano II

La primera fuente de indagación que se tiene presente en este análisis es el Concilio Vaticano II (1965), el cual es el documento magisterial de mayor importancia en nuestro tiempo, al ser un concilio ecuménico; vale la pena mencionar que, dada la naturaleza conciliar del texto, su influencia es notable en la comunidad católica y se ha convertido en uno de los pilares magisteriales de la Iglesia.

El Concilio fue convocado por Juan XXIII en 1961, en un clima de claras tensiones y bajo la crítica que supone una convocatoria de este tipo, de especial manera por su carácter ecuménico, donde por primera vez se presentó la participación no solo de obispos, sino que se invitó también a grupos de teólogos, laicos e integrantes de otras confesiones religiosas; esto fue una auténtica novedad.

Dicho evento sufrió una clara tensión cuando en 1963 falleció el Papa Juan XXIII, lo que obligó a la elección de un nuevo pontífice, quien se posesionó el 3 de junio del mismo año y tenía sobre sus manos la potestad de acabar el concilio o darle continuidad; esta última fue la opción adoptada, siguiendo lo planteado inicialmente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, como resultado del Concilio Vaticano II se puede destacar lo siguiente:

El eje de comprensión y vida de la Iglesia cambia de la “Iglesia jerárquica”, hacia la “Iglesia Pueblo de Dios” (capítulo 2 de Lumen Gentium). El mundo, de ser considerado lugar de pecado, pasa a ser considerado como lugar e historia de salvación, al servicio del cual está la Iglesia como sacramento de unidad y salvación del género humano. En los textos conciliares aparecen expresiones que manifiestan diversas corrientes de pensamiento y teología. En los documentos del Vaticano II, también aparecen tesis y afirmaciones propias de la teología escolástica prevaticana (léase, p. ej., el capítulo 3 de la Lumen Gentium). Aunque estas posturas no son las propuestas conciliares hegemónicas; sin embargo, en asuntos importantes y delicados aparecen en los textos conciliares dos posturas teológicas y eclesiológicas diferentes y contradictorias. Dada la naturaleza del Vaticano II, se dio prioridad a la búsqueda de la unidad, excluyendo afirmaciones encontradas que pudieran dañar la comunión. Sin ninguna duda, el Vaticano II marcó claramente una renovación del ser y de la misión de la Iglesia, desde el modelo eclesial Pueblo de Dios, al servicio de la vida humana, para que, desde este eje, en el postconcilio se continuara el trabajo de avanzar críticamente en la renovación de la vida, de las estructuras, del pensamiento y pastoral de la Iglesia (Oliveros, 2003, p. 188).

En síntesis, el Concilio Vaticano II es un documento que básicamente representa el mayor pronunciamiento magisterial en los últimos tiempos, el cual, por sus contenidos, configura toda una renovación eclesial y evidencia de manera precisa y clara algunos de los mayores retos que enfrenta y ha de enfrentar la Iglesia en la actualidad y en tiempos venideros.

Con este panorama, se tendrá en cuenta como hecho fundante y renovador el Concilio Vaticano II, celebrado en un ambiente intra e intereclesial, que tiene serios pronunciamientos reformadores y vitalizadores de la labor pastoral y misional en la Iglesia Católica; es pertinente, por esta razón, tener en cuenta los

aportes en relación con la educación y la enseñanza de cara a la educación religiosa.

2.2.2. Documentos conclusivos del Celam

Del 25 de julio al 4 de agosto de 1955, en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, se celebró por vez primera una conferencia de carácter no conciliar en el continente latinoamericano, con representación de cardenales de Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador y demás delegados eclesiásticos de América Latina. Dicho encuentro fue convocado por el Papa Pío XII; desde la Santa Sede se trazaron los objetivos del encuentro y se destinaron los respectivos obispos que jugaron un papel importante en la creación del Celam (Torres, 1996, p. 406).

En dicha conferencia bajo el Título XI (1955) se aprueba la petición de solicitud, ante la Santa Sede, de la creación del Consejo Episcopal Latinoamericano, por una serie de necesidades y tareas que allí mismo se trazan. De esta manera, “alcanzó Río su mayor éxito con la creación del Celam, elemento capital en el desarrollo de la colegialidad episcopal y en la integración continental de la Iglesia” (Gómez, 2009, p. 11). Entre las tareas prioritarias figuraba de manera urgente la de la organización, como comunidad y como Iglesia, identificando puntos vitales de trabajo como sociedad y como continente (Pérez y Esmería, 2019).

De cara a lo anterior, la conferencia de Río revestiría vital importancia, aunque “para algunos, la conferencia sería, pues, muy poco reveladora para la historia de lo que sucedió posteriormente, por situarse en continuidad con un modelo de Iglesia que habría sido superado a partir del Vaticano II” (Torres, 1996, p. 405). El Concilio Vaticano II (1965) fue un punto coyuntural, sumado el hecho de que después de este evento de vital importancia para la Iglesia Católica se desarrollaron cuatro conferencias generales, convocadas por el Consejo Episcopal Latinoamericano, a saber, Medellín (1967), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) y Aparecida (2007).

La importancia de las mencionadas conferencias radica en que contextualmente en Latinoamérica es el mayor pronunciamiento magisterial realizado por la colegiatura de obispos. Por esto es un punto clave de referencia y de trabajo en la presente pesquisa. Esto, no sin antes indicar que es importante recordar que

la naturaleza de los textos no es netamente académica, pues su apuesta es de carácter pastoral y en función del ejercicio eclesial, por lo que se apoyará en el uso de autores especialistas que otorgan análisis y sustentos académicos a dichas orientaciones.

Por consiguiente, para la presente indagación y reflexión se tendrán en cuenta las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, posteriores al concilio, debido a toda la renovación eclesial que supuso el Concilio Vaticano II y su influencia alrededor de las conferencias generales celebradas en el continente latinoamericano.

3. Claves de interpretación y de trabajo emanadas del Concilio Vaticano II

En el Concilio Vaticano II se pueden percibir múltiples aportes que permitirán no solo una comprensión de la Educación Religiosa, sino trazar algunos de los retos de cara a algunas de las necesidades más sentidas de la Iglesia y la humanidad, y que el magisterio, a nombre de la Iglesia, y en el contexto del Concilio, pone de manifiesto, como necesidades de trabajo y de consideración imperantes.

A continuación se expresarán unos ejes que a la luz de apartados concretos del texto del Concilio Vaticano II permiten la consolidación de aportes al sustento de la educación religiosa.

3.1. La dignidad como principio de libertad

En primer lugar se destacan las categorías de libertad y de dignidad en las cuales, a propósito de la Declaración *Dignitatis Humanae*, se reflexiona al respecto de la dignidad humana, la cual se considera es un atributo otorgado por Dios mismo a cada ser humano, y es comprendida desde la antropología teológica como “el principio con el cual los seres humanos entran en relación con sus semejantes, y se hacen dignos de comunicación y de corresponsabilidad” (Rodríguez, 2017, p. 29). Por ende, ha de suponer unos mínimos en las relaciones sociales, situando en la base el respeto y reconocimiento de la dignidad humana.

En este sentido, la dignidad humana funge como una categoría que posibilita una comprensión del ser humano, caracterizándolo desde su esencia misma. A

propósito de esto, hay una clave de interpretación y de acción en que la dignidad, al ser una cuestión esencial, se ubica por encima de cualquier sesgo o discriminación a que hubiera lugar, incluyendo la de carácter religioso.

Es bajo este parámetro que se promueve la libertad, pues afirma el Concilio que la conciencia de dignidad humana está cada vez más presente en los seres humanos. Por esto se hace un llamado que exige que los hombres “en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, no movidos por coacción, sino guiados por el deber” (DH 1), deber que, al ser orientado por la conciencia, y asumido con libertad, es todo un campo de comprensión y de respeto sobre el ser humano en su valor de ser digno.

Sumado a lo anterior, el Concilio Vaticano II añade:

Esta libertad consiste en que todos los hombres han de estar inmunes de coacción, tanto por parte de personas particulares como de grupos sociales y de cualquier potestad humana; y esto de tal manera que, en materia religiosa, ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia, ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, solo o asociado con otros, dentro de los límites debidos. Declara, además que el derecho a la libertad religiosa está realmente fundado en la dignidad misma de la persona humana, tal como se la conoce por la palabra revelada de Dios y por la misma razón natural. Este derecho de la persona humana a la libertad religiosa ha de ser reconocido en el ordenamiento jurídico de la sociedad de tal modo que llegue a convertirse en un derecho civil. [...] Todos los hombres, conforme a su dignidad, por ser personas, es decir, dotados de razón y de voluntad libre, y, por tanto, enaltecidos con una responsabilidad personal, tienen la obligación moral de buscar la verdad, sobre todo la que se refiere a la religión (DH 2).

Con base en lo anterior, se percibe de manera mucho más patente el lugar de la dignidad humana y su relación con la libertad de carácter religioso, pues con base en el fundamento y la realidad de la diversidad religiosa se reconocen procesos humanos y espirituales, mediante los cuales, bajo los actos de conciencia, se sigue la búsqueda de lo verdadero y lo que satisfaga la conciencia humana. Es por esto que estas búsquedas deben respetarse, ya que hacen parte integral del ser humano.

En este sentido, las búsquedas del ser humano que son realizadas a conciencia, y que desembocan en distintas filiaciones o manifestaciones religiosas, se reconocen como búsquedas de lo verdadero. Expone el Concilio que dicha búsqueda “mediante una libre investigación, sirviéndose del magisterio o de la educación, de la comunicación y del diálogo mediante los cuales unos exponen a otros la verdad que han encontrado o creen haber encontrado” (DH 3) podrá contribuir a las búsquedas comunes, y a una experiencia religiosa y espiritual auténtica, la cual es obtenida por la vía de la confrontación y la admiración de lo diferente.

Ahora bien, esta comprensión de dignidad humana y de libertad ha de suponer un aporte sustancial a la educación religiosa, pues con estas hay un claro horizonte que se integra desde la comprensión del ser humano, con su esencia, sus búsquedas, limitaciones, entre otros. Y encuentra en la libertad una oportunidad de hacer opción por rutas, caminos e iniciativas que se matizan en la diversidad y se encauzan en el fortalecimiento de la relación con lo trascendente.

De cara a esto, el magisterio, con el Concilio Vaticano II, es claro en afirmar que desde la confesionalidad católica hay una tarea concreta a propósito de la diversidad y la dignidad que se expresa de la siguiente manera:

[...] La comunicación de las personas, exige de ellas recíproco respeto hacia su plena dignidad espiritual. Para promover esta comunión entre las personas, la Revelación cristiana aporta una inmensa ayuda y al mismo tiempo, nos proporciona una inteligencia más profunda de las leyes de la vida social que el Creador dejó grabada en la naturaleza espiritual y moral del hombre (GS 23).

Desde esta afirmación se comprende que la confesionalidad en Dios es suficiente para asumir su voluntad, interpretando a la luz de las distintas comprensiones confesionales el papel del hombre y de Dios; sirve esto como sustento de respeto ante la diferencia, asumiendo una dignidad que se ubica no solo en la naturaleza humana, sino en su alcance espiritual, el cual ha de servir como punto de comunión, al ser un aspecto en común en el interior de las religiones; por esto es fundamental el papel de la comunicación.

3.2. La religión sin coacción ni imposición

En relación con esta temática, el Concilio Vaticano II es claro en afirmar:

[...] Se ha de reconocer cada vez más la fundamental igualdad entre todos los hombres. [...] toda clase de discriminación en los derechos fundamentales de la persona, sea discriminación social, lengua o religión, se han de alejar y superar, como contrarias a los divinos designios (GS 29).

De cara a la fundamentación del punto anterior (la dignidad como principio de libertad), es más que evidente el respeto que se ha de asumir ante lo diferente, sobre todo frente al reconocimiento de la dignidad humana; es así que la discriminación es un acto reprobable y reprochable. Por esto el Concilio asume que estos gestos van en contra de lo que denomina designio divino.

Asimismo, se comprende que, al igual que la discriminación, es también reprochable cualquier medida de coacción o de fuerza, cuyo fin sea el de eliminar o cohibir la religión (DH 6), pues esto se entiende como un gesto que va en contra de la voluntad de Dios y en contra de los derechos de la persona humana.

En este punto, es fundamental comprender el sustancial aporte que supone la comprensión de libertad y de sociedad que emana del Concilio Vaticano II, pues, sin estas comprensiones, probablemente la vía de la evangelización pueda valerse de distintos medios, muchos de ellos reprochables, para conseguir su finalidad. Con esto se evidencia una clara apuesta que se aleja de las guerras por cuestiones religiosas que caracterizaron en algún punto a las comunidades católicas.

Respecto a este tema, Blancarte (2008) es insistente en afirmar que no es lo mismo hablar de tolerancia o de discriminación, puesto que ello tiene diversas implicaciones como se evidencia a continuación:

La tolerancia a las religiones de los dominados generalmente se acompañaba de medidas discriminatorias como, por ejemplo, la imposición de impuestos especiales o la realización de trabajos adicionales. Tal fue el caso del islam, que toleraba la existencia de las religiones bíblicas pero imponía a los no conversos un impuesto especial. También el cristianismo toleró en ciertas épocas a otras religiones minoritarias (por ejemplo, el judaísmo), aunque ello fue acompañado por medidas discriminatorias, como el pago de impuestos o la exclusión de

puestos públicos. Lo mismo sucedió en Inglaterra, donde los católicos fueron discriminados de diversas formas hasta principios del siglo XIX (p. 11).

Con esta aclaración conceptual es importante destacar que el concilio, en su intencionalidad pastoral, de manera clara hace una apuesta por la no discriminación, donde la tolerancia en materia religiosa se lleva un paso más allá, favoreciendo la comunión, el cual es uno de los aspectos que se analizará adelante.

Finalmente, el lector se podrá cuestionar sobre el papel de la evangelización en este sentido, donde se abre el interrogante alrededor del respeto, la tolerancia, la dignidad y su relación con la tarea evangelizadora propia del creyente cristiano. En este punto es importante tener en cuenta que el Concilio deja en claro que la evangelización es uno de los aspectos centrales de la pastoral y de las misiones católicas; por ello deberá favorecerse y procurarse.

No obstante, es diferente hablar de evangelización, como oportunidad de conocimiento y de acercamiento de la fe cristiana ante los no cristianos, a hablar de imponer o coaccionar algún tipo de religiosidad. Por ello el Concilio Vaticano II afirma en este sentido:

Está, por consiguiente, en total acuerdo con la índole de la fe excluir cualquier género de imposición por parte de los hombres en materia religiosa. Por consiguiente, un régimen de libertad religiosa contribuye no poco a favorecer aquel estado de cosas en que los hombres puedan ser invitados fácilmente a la fe cristiana, a abrazarla por su propia determinación y a profesarla activamente en toda la ordenación de la vida (DH 10).

Con ello se evidencia que la evangelización en un contexto de pluralidad, y en el sentido de la educación religiosa, es una oportunidad de trabajo, que parte de la libertad y del respeto, para desembocar en una oportunidad de trabajo que enriquezca la vida espiritual y la vida confesional, entendiendo esta última como la concreción de la aceptación de lo trascendente en determinada religión.

Es así como se evidencia que, con independencia de que la escuela o institución de educación sea católica o pública, no necesariamente ha de impulsar su fe por medio de la fuerza, o la imposición, pues, en conformidad con lo manifestado por el Concilio, este tipo de actitudes son reprobables. Antes bien, lo diverso ha de

convertirse en motivo para centrar la atención en la persona, sus libertades y sus convicciones, a fin de fortalecerlas e impulsarlas de cara a la realización y el sentido de vida.

3.3. La familia y la educación religiosa

Una de las constantes consideraciones en materia educativa en los contextos magisteriales ha sido el reconocimiento del papel de la familia en la formación. Por esto, en materia religiosa, esta no ha de ser la excepción. Y se enmarca en el horizonte de la transmisión de la fe. Con esto, los padres han de ser los primeros educadores en esta materia, quienes “[...] adornados de la dignidad y de las funciones de paternidad y maternidad, habrán de cumplir entonces con diligencia su deber de educadores, sobre todo en el campo religioso, que toca principalmente” (GS 48).

De esta manera, el magisterio por medio del Concilio Vaticano II reconoce en el papel de los padres un derecho fundamental, que sintetiza de la siguiente manera:

Cada familia, en cuanto sociedad que goza de un derecho propio y primordial, tiene derecho a ordenar libremente su vida religiosa doméstica bajo la dirección de los padres. A estos corresponde el derecho de determinar la forma de educación religiosa que se ha de dar a sus hijos, según sus propias convicciones religiosas [...] Se violan, además, los derechos de los padres, si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no corresponden a la convicción religiosa de los padres o si se impone un único sistema de educación del que se excluye totalmente la formación religiosa (DH 5).

Como se puede apreciar, en las referencias explícitas tanto de *Dignitatis Humanae* como de *Gaudium et Spes* hay una consideración sobre lo religioso, que no se centra única y exclusivamente en la confesionalidad católica, sino que, antes bien, habla de manera general, posibilitando con ello un espectro de religiosidad mucho más amplio.

En efecto, en el aspecto de la educación y la familia, en los pronunciamientos conciliares, el centro recae directamente en la responsabilidad de los padres, quienes en su ejercicio de libertad y de fe han de ser quienes direccionen la

formación en materia religiosa, sea esta católica, o no. Se busca siempre promover lo mejor para los hijos.

En este sentido, es fundamental el aporte de la familia a la educación religiosa, quienes son los primeros educadores, y, en acto de buena voluntad y de su ejercicio de paternidad y en relación y respuesta a sus convicciones en materia religiosa, han de determinar el tipo de educación que esperan sean receptores sus hijos. En este sentido, ninguna confesionalidad ha de imponerse en este ámbito.

Claro está que este tipo de abordaje debe ser tratado con mucha cautela, debido a que en relación con esta temática “[...] confluyen amplias competencias del Estado y las administraciones públicas, a la vez que derechos y deberes que dimanen de las relaciones paterno-filiales y de la patria potestad, y de los derechos del menor, a la libertad religiosa, y a la educación” (Espina, 2009).

Es por lo anterior que, aun a pesar de las múltiples derivaciones o consideraciones que vengan a lugar, la lectura que se puede hacer del Concilio al respecto y que funge como aporte a la educación religiosa es la del respeto de la voluntad y de la libertad que en primer lugar está ordenada por la potestad paterna, en tanto no se puedan considerar voluntades formativas en los menores.

3.4. Educación en diversidad, pluralidad y unidad

El Concilio Vaticano II, por su naturaleza, se constituye como un concilio ecuménico, es decir que se convoca en armonía con las distintas confesionalidades cristianas. No obstante, también es notorio el lugar que ocuparon otras religiones, no solo por su participación en el Concilio, sino por los múltiples pronunciamientos que se pueden destacar en esta materia, donde de especial manera resulta relevante la Declaración *Nostra Aetate*, la cual trata sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas.

En este sentido, dicha Declaración es enfática en afirmar:

La Iglesia Católica no rechaza nada de lo que en estas religiones hay de santo y verdadero. Considera con sincero respeto los modos de obrar y de vivir, los preceptos y las doctrinas, que, por más que discrepen en mucho de lo que ella

profesa y enseña, no pocas veces reflejan un destello de aquella Verdad que ilumina a todos los hombres (NE 2).

Sumado a esto, la Iglesia Católica se muestra especialmente cercana a las relaciones de las religiones de ascendencia Abrahámica, es decir, el judaísmo y el islamismo (NE 3). Ello debido a las raíces compartidas en el caso de las dos y de especial manera con el judaísmo por la particularidad de los escritos sagrados que se comparten. Con ello se asume una cercanía en materia de espiritualidad y de fe, que ha de facilitar el diálogo y el trabajo mutuo, que ponga en consideración las diferencias y las proximidades, tanto espirituales como religiosas.

Con base en este parámetro y teniendo en cuenta el respeto hacia las demás religiones, el Concilio, en su Declaración *Gravissimum Educationis Momentum*, enfatiza:

Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable a una educación, que responda al propio fin, al propio carácter y al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz. Más la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la adolescencia (GEM 1).

Lo anterior es el reflejo de la comprensión de educación pertinente, que responda a unos contextos específicos, y que respete las diferencias, sean estas sociales, económicas, culturales, religiosas, entre otras. Donde ha de tenerse siempre presente que “todo lo que sea promover la unidad está de acuerdo con la íntima misión de la Iglesia” (GS 42). Es por esta razón que el diálogo entra a jugar un papel fundamental al respecto, de cara a que todos los seres humanos somos cohabitantes del planeta, y por ello debemos colaborar en la edificación, emanando así la necesidad de sincero y prudente diálogo (GS 21).

En síntesis, esta postura de la comprensión y trabajo mancomunado en pro del diálogo y la unidad es una clave de interpretación que funge como vital aporte a los sustentos que han de subyacer a la educación religiosa, puesto que el

reconocimiento de lo diverso y el fortalecimiento de las relaciones ante lo diferente son apuestas que deben procurar integrarse en espacios de formación, en los cuales habite la diversidad, buscando de esta manera la unidad.

4. Claves de interpretación y de trabajo emanadas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe

Las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, en concordancia, consecuencia y cooperación con el trabajo y líneas pastorales asumidas por el Concilio Vaticano II, también hacen algunos aportes esenciales que permiten la configuración de una comprensión alrededor de la educación religiosa, debido a sus pronunciamientos en torno a la educación, la diversidad, la liberación, entre otras.

Es así como el presente análisis de contenido se centra en un ejercicio no lineal, en cuanto que no supone la identificación de elementos que funjan como clave de interpretación que emanen de cada uno de los documentos conclusivos de cara a su orden cronológico. De manera contraria, el trabajo propuesto supone un análisis que se fundamenta en la lectura y en el análisis paralelo de los documentos generales del Celam, cuyo fin es el de identificar las claves de interpretación que posibiliten una comprensión que aporte a la educación religiosa, de manera transversal a las conferencias. Es de esta manera como se identifican las siguientes claves de interpretación como aportes a la educación religiosa:

4.1. Educación pertinente y liberadora

Al plantearse en Río de Janeiro (1955) el Consejo Episcopal Latinoamericano, se pensó en un consejo que responda a las necesidades particulares del continente latinoamericano. Es de esta manera patente que los pronunciamientos oficiales de las conferencias generales se realicen en torno a la pertinencia de sus orientaciones frente a las necesidades pastorales vitales en la región, puesto que la ordenanza de la Iglesia a escala mundial no satisface del todo las necesidades particulares. Es así como una clave de interpretación que ilumina la educación religiosa está dada por la educación con pertinencia.

Al respecto, el Documento Conclusivo de Medellín afirma:

[...] La educación en todos sus niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario. Debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes, entre sí y con los adultos. Esto permitirá a los jóvenes “lo mejor del ejemplo y de las enseñanzas de sus padres y maestros y formar la sociedad del mañana”. Debe, además, la educación afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo. Debe, finalmente, capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo (DM, Educación, 8).

Con esta cita se evidencia la riqueza de diversas consideraciones a las cuales hacen apuesta las conferencias generales de cara a la pertinencia de consideración del pluralismo y la libertad. Entre ellas se destaca el sentido del diálogo, el cual ha de ser “ajeno a toda preocupación moralizante o confesional, en actitud de profundo respeto a la libertad creadora, sin detrimento de la responsabilidad moral” (DM, Pastoral de élites, 17). Esto supone los cimientos de un auténtico sentir comunitario, que tiene en su base el reconocimiento de las diferencias. En relación con lo anterior, es igualmente importante la unidad, aun en la pluralidad, como principio de comunión entre los habitantes del continente.

Al respecto de la pertinencia, es importante destacar dos elementos fundamentales. El primero hace referencia a la cultura y necesidades particulares de educación, pues debe tenerse siempre presente la situación de cambio continuo, influida por los medios masivos de comunicación y por los desarrollos económicos (DP, 1014), en los cuales la labor educativa ha de centrarse en la reducción de brechas de desigualdad, teniendo en cuenta que esta es un objetivo común en el continente latinoamericano.

Por otra parte, una de las necesidades actuales se caracteriza por la respuesta oportuna a las necesidades de los habitantes, teniendo siempre en cuenta los retos tanto presentes como futuros, asumiéndolos con un sentido liberador de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen al desarrollo (DM, Educación, 6).

Con lo anterior, se puede inferir que la pertinencia de la educación en el continente se fundamenta en el sentido que se otorgue, siendo esencial una apuesta por la liberación, ello de cara a las condiciones de opresión que han caracterizado el continente latinoamericano (Pérez, González y Rodríguez, 2017). Es así que un trabajo interdisciplinar que aporte al respecto resulta esencial (DA 329).

Por esto, una educación que transcurra en el contexto de la religión ha de ser una oportunidad de emancipación, “[...] que llegue a tocar y conmover todos los niveles del hombre desde el económico hasta el religioso” (DM, introducción, 4). Es así que la educación religiosa no ha de ser ajena a la realidad circundante y a la posibilidad que tiene en su rol de enseñanza a contribuir en la búsqueda del despertar y desarrollo del aparato crítico, el cual ha de fundamentar procesos emancipatorios.

En síntesis, el llamado que se hace desde los Documentos Conclusivos de las conferencias, y que aplican como aporte a la educación religiosa, en este sentido, se centra en la pertinencia de la educación, que sea capaz de atender las realidades conjuntas, no solo en el sentido religioso, sino que a partir de su campo de acción se logre tocar la realidad de los educandos, generando en ellos un espíritu crítico, que promueva la emancipación o liberación de las diversas condiciones de opresión que han caracterizado a los habitantes del continente, en distintos escenarios, y no se circunscriba únicamente al ámbito religioso, no sin decir que este último no sea importante.

4.2. La paz y la justicia como horizonte de trabajo

En la sociedad latinoamericana no son un secreto las profundas crisis en que se han visto inmersos los países, a causa de las guerras, la delincuencia, las injusticias, entre otros. Es por esto que las conferencias del Celam no pueden dejar de pronunciarse al respecto, por cuanto es una realidad que toca de especial manera las sociedades latinoamericanas, en acto de denuncia de todo aquello que va en contra de la justicia y de la paz (DM, Paz, 20), fomentando así un auténtico acto profético.

En este sentido, hay una apuesta que se puede leer de cara a la educación, bajo un horizonte general que ubica la responsabilidad de la educación y de modo

particular en lo que compete a la educación religiosa. El eje en común está enmarcado en la formación de la conciencia en su carácter social y de lectura de la realidad y en sus estructuras con el fin de generar “hábitos comunitarios en todos los medios y grupos profesionales, ya sea en sus relaciones con grupos sociales más amplios (obreros, campesinos, profesionales, liberales, clero, religiosos, funcionarios)” (DM, Promoción humana, 17). Así pues, se confirma que la educación es un tema que recae sobre toda la sociedad.

En el sentido religioso, las conferencias de Medellín y Aparecida son insistentes en afirmar la profunda necesidad de colaboración entre conferencias, iglesias, e instituciones no católicas, en el continente latinoamericano, de cara a la instauración de la justicia y el fomento de las relaciones humanas (DM, Promoción humana, 22), con el fin de procurar la paz, como bien necesario que se debe cuidar, educar y promover, entre los distintos habitantes del continente (DA 542).

En este sentido, es importante tener presente que las conferencias generales no se presentan como únicas autorizadas o con poder hegemónico de operación y de trabajo, sino que en medio de sus denuncias y apuestas de trabajo se reconoce el valor de las demás instituciones, sean religiosas, católicas o no, de cara al aporte que se pueda realizar en cuestión de la instauración de la justicia y de la paz, que tanto claman las sociedades del continente latinoamericano.

Esto se evidencia en llamamientos como el siguiente:

Urge educar para la paz, dar seriedad y credibilidad a la continuidad de nuestras instituciones civiles, defender y promover los derechos humanos, custodiar en especial la libertad religiosa y cooperar para suscitar los mayores consensos nacionales (DA 541).

Es de esta manera que una perspectiva de formación que procure la justicia y la paz es un enfoque clave que ha de interpelar la educación religiosa, pues es una muestra más de que hay causas que permiten la unión de fuerzas y perspectivas, donde la convergencia en las profundas necesidades humanas es una prioridad de trabajo. Es por esto que nuevamente la realidad y la persona han de ser apuestas que determinen los objetivos de la formación religiosa.

4.3. Educación cristiana y secular

Este es un punto álgido de trabajo, pues supone en primer lugar reafirmar la importancia de la educación católica, de cara al papel de los cristianos y de la Iglesia. Y, en segundo lugar, reconocer la importancia del secularismo y con este de otras necesidades de formación que respondan a los contextos, teniendo como horizonte el papel de la Iglesia en las necesidades del continente.

Es así como el magisterio, partiendo de su misión, es contundente en afirmar:

La Iglesia, en cuanto a su misión específica, debe promover e impartir la educación cristiana a la que todos los bautizados tienen derecho, para que alcancen la madurez de su fe. En cuanto servidora de todos los hombres, la Iglesia busca colaborar mediante sus miembros, especialmente laicos, en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad. En el ejercicio de este derecho y servicio, junto con los demás sectores responsables, la obra educadora de la Iglesia no debe ser obstaculizada con discriminaciones de ningún género (DM, Educación, 9).

Esto plantea un claro horizonte de comprensión, puesto que la Iglesia, como institución y en pro de su misión, debe buscar garantizar y promover la educación en su comunidad de creyentes, educación que responda a las intencionalidades propias de la fe católica y cristiana. No obstante, el magisterio no indica expresamente que este tipo de educación deba ser obligatoria en las instituciones escolares, puesto que las escuelas y las universidades no son las únicas con la capacidad de formar y enseñar en la sociedad.

En este sentido es fundamental entender que la educación cristiana no se ha de limitar a estas instituciones, sino que la familia, la catequesis, la liturgia y la pastoral han de fungir como un escenario propicio para la educación cristiana, de manera tal que en contextos como la escuela, en los cuales la diversidad y la pluralidad son un común denominador, se pueda dar un enfoque de formación que no responda exclusivamente al componente cristiano, sino que haya una formación que pueda integrar a los distintos agentes de distintas religiones, creencias y culturas.

Es por esto importante tener en cuenta que

La actitud de la Iglesia en el campo de la educación, no puede ser la de contraponer la escuela confesional a la no confesional, la escuela privada a la oficial, sino la colaboración abierta y franca entre escuela y escuela, universidad y universidad, entre las escuelas y las iniciativas extraescolares de formación de educación, entre los planes de educación de la Iglesia y los del Estado; "colaboración que exige el bien de la comunidad universal de los hombres" [GE 12]. Esta coordinación no constituye peligro para el carácter confesional de las escuelas católicas; antes bien, es un deber postconciliar de las mismas, según el nuevo concepto de presencia de la Iglesia en el mundo de hoy (DM, Educación, 29).

De esta manera, la contraposición y enfrentamientos entre sectores o posiciones no es un camino en las propuestas formativas; por el contrario, ante la diversidad, la tarea es la de encontrar rutas de unidad, diálogo y trabajo conjunto, que deriven en la atención de las necesidades urgentes de la sociedad. Por su parte, y ante este llamado, los cristianos comprometidos han de hacer presencia en los distintos sectores, con el fin de abrirse cada día más a la sociedad (DP 1052), cumpliendo, desde su labor de seguimiento a Jesús, la misión de atender las necesidades sociales y humanas de los contextos, respetando la diferencia y lo diverso.

En este punto, la educación cristiana, y en atención al llamado de la Iglesia, ha de proclamar "la libertad de enseñanza, no para favorecer privilegios o lucro particular, sino como un derecho a la verdad de las personas y comunidades". (DP 1037). Que esté en capacidad de "asumir la diversidad cultural, que es un imperativo del momento, y que implica superar los discursos que pretenden uniformar la cultura, con enfoques basados en modelos únicos" (DA 59).

En síntesis, el aporte del magisterio latinoamericano en la cuestión de la formación religiosa, que se puede apreciar en el contexto de la educación cristiana y de la educación secular, es nuevamente el del llamado a la comprensión, al respeto, al trabajo comunitario. Que en cuestión de la educación confesional, esta sea garantizada por la institucionalidad eclesial, por medio de sus herramientas pastorales. Esto con el fin de que la educación escolar se centre, más que en la religiosidad propia de las confesiones, en otros aspectos que favorezcan el bien común, la libertad, la espiritualidad, entre otros.

Referencias bibliográficas

Blancarte, J. (2008). Libertad religiosa, estado laico y no discriminación. *Cuadernos de la Igualdad*, 9. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Celam. (2007). Documento conclusivo de Aparecida. Bogotá: Celam.

Celam. (2007). *Documento síntesis de los aportes recibidos para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Bogotá: Celam.

Celam. (1968). Documento conclusivo de Medellín. En *Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1955). Documento conclusivo de Río de Janeiro. En *Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1979). Documento conclusivo de Puebla. En *Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1992). Documento conclusivo de Santo Domingo. En *Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Concilio Vaticano II. (1965). Constitución dogmática *Dei Verbum*. Sobre la divina revelación.

Concilio Vaticano II. (1965). Constitución pastoral *Gaudium et Spes*. Sobre la Iglesia en el mundo de hoy.

Concilio Vaticano II. (1965). Declaración *Dignitatis Humanae*. Sobre la libertad religiosa.

Espina, L. (2009). El derecho a elegir en el ámbito escolar la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con las propias convicciones, en el marco de la LOLR. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, (19), 10.

Gómez, F. J. (2009). *Un proceso de afirmación en la identidad: la iglesia iberoamericana en el siglo XX*. Mar Oceana 2 (1995) 113133

- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial*. México: El Colegio de México.
- Oliveros, R. (2003). El Vaticano II: balance y perspectivas. *Selecciones de Teología*, 733, 188-194.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parker, C. (2005). ¿América Latina ya no es católica? Pluralismo cultural y religioso creciente. *América Latina Hoy*, 41, 35-56.
- Pérez Vargas, J.J. & Cabrera Vásquez, M. E. (2019). Desafíos pedagógicos a la formación en la etapa de noviciado de comunidades religiosas. *Cuestiones Teológicas*, 46 (106), 272-294 doi: <http://doi.org/10.18566/cueteo.v46n106.a04>
- Pérez Vargas, J., González Arcila, Y. y Rodríguez Robayo, A. (2017). La teología de la liberación y la pedagogía del oprimido, un camino hacia la emancipación. *Revista Guillermo de Ockham*, 15 (1), 103-107.
- Rodríguez, J. (2017). *El concepto de dignidad humana en la educación católica*. Bogotá: USTA.
- Torres, F. (1996). Río de Janeiro 1955. Fundación del Celam. *Anuario de historia de la Iglesia*, (5), 405-415.

IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN AMÉRICA LATINA A LA LUZ DE LAS CONFERENCIAS GENERALES DEL CELAM

Carlos Andrés Pinto López

Johan Andrés Nieto Bravo

*Yo me atengo a lo dicho:
la justicia,
a pesar de la ley y la costumbre,
a pesar del dinero y la limosna.
La humildad,
para ser yo, verdadero.*
(Pedro Casaldáliga)

Presentación

El proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio” parte de la consideración del camino recorrido por las conferencias generales del Celam posteriores al Concilio Vaticano II en términos de las opciones pastorales expresadas por los obispos de la región, así como de la lectura de los distintos ámbitos de la realidad local que se expresan en los documentos. En tal sentido, la voz sobre la educación no es el lugar central de estos pronunciamientos, pero sí ocupa lugares de gran importancia en el contexto de las voces que se entrecruzan en el texto para presentar una perspectiva eclesial del momento histórico de la región, así como de unas opciones pastorales claramente definidas que también dialogan a este respecto.

Una lectura sincrónica de los documentos permite la identificación de grandes insistencias respecto a la educación, las cuales pueden entrar en diálogo con autores del campo de la pedagogía y la educación, haciendo emerger las voces que subyacen a las comprensiones pedagógicas que ha propuesto la Iglesia de América Latina, escuchando las comprensiones de persona, así como las

apuestas fundantes de una educación tendiente a la humanización, el desarrollo de miradas críticas sobre los contextos, y una fuerte apropiación de la cultura.

1. Lugar de la educación en el contexto eclesial latinoamericano

La narración tradicional sobre América Latina se cuenta a partir del encuentro con el mundo europeo, específicamente con los contextos español y portugués; se asume una perspectiva de cristiandad que hizo del proyecto colonial, desde sus mismos inicios, un plan de expansión no solo de las coronas, sino de la fe (Bejarano, 2016). En este sentido, el lugar educativo en los pueblos ubicados en tierras americanas se volvió una de las necesidades más acuciantes de la colonia en los distintos lugares y momentos en que esta se concretó; de modo que, en experiencias como las reducciones jesuíticas en el Paraguay, la lectura y la escritura fueran campos obligatorios del conocimiento, así como los idiomas, la música y el arte (Díaz, 2014).

La Universidad católica marcó la pauta de los estudios superiores en los distintos virreinos en que se dividió la presencia española en tierras americanas, con especial prelación de las cátedras de leyes: facultades regentadas y financiadas con dinero y participación mixta entre la corona y las grandes órdenes religiosas (Soto, 2008). Aún con la fuerza propia del movimiento ilustrado, la educación se siguió presentando en el panorama latinoamericano en términos de una necesidad urgente, lo cual le supuso un horizonte de transformación comprendido por Romero Delgado (2010) como: “Renovación que hay que encuadrar en el marco ilustrado que intenta fomentar la educación como medio de bienestar y prosperidad de los súbditos” (p. 242). Por esta razón, para los movimientos independentistas siguió siendo importante la universidad como lugar del pensamiento y la formación de ciudadanos, al tiempo que fuera cuna de varios movimientos políticos en que se gestó el nacimiento de las repúblicas en América Latina, de modo que, después de las independencias políticas de cada país, la universidad mantuvo su lugar primado en la educación de la región, asumiendo los modelos propios de los *Studia Generalia*, de la educación napoleónica, y el modelo republicano (Ruiz, 1995).

De camino hacia el siglo XX, el papel del Estado como garante del derecho a la educación y regulador de esta se fue haciendo más evidente, de suerte que los

escenarios de la escuela y la universidad empezaron a ser ocupados por este actor, todo esto como parte del proceso de modernización que para esta época aconteció con la intención de apartarse de las tradiciones coloniales. Así, por ejemplo, para 1957 en Colombia el 10 % del presupuesto general de gastos se destinó a la educación pública (Sierra, 2015). Ante este panorama, se hizo cada vez más necesario definir la educación desde lo público y desde lo privado a partir de lugares distintos.

Esta perspectiva del derecho universal a la educación fue un factor de primer orden en la expansión de muchos sistemas educativos nacionales a partir de la segunda mitad del siglo XX, que benefició a grandes sectores de la población hasta entonces excluidos de las oportunidades educativas (Conde, 2014, p. 11).

La Iglesia latinoamericana, por su parte, también tuvo un proceso de sincronización con el mundo externo en la segunda mitad del siglo XX, marcada por la conciencia del trabajo colegiado de los obispos, quienes en 1955 convocados por el Papa Pío XII crearían el Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam) como el primer órgano colegiado de obispos en el mundo, cuya primera conferencia, celebrada ese mismo año en Río de Janeiro, se lee en disruptiva con el acontecimiento fundante del Concilio Vaticano II (Torres-Londoño, 1996), el cual supuso una puesta al día en términos de la relación de la Iglesia con el mundo, al decir de Yves Congar (1973), pasando de una concepción meramente jerarcológica a una concepción teológica en la cual prima la concepción de Pueblo de Dios sobre la organización escalonada de la Iglesia, reconociendo escenarios de pensamiento y de acción enmarcados en los distintos campos de la acción humana, aun cuando estos no fueran específicamente pastorales (*cfr.* GS 76). En esta perspectiva, la Iglesia reconoce también el campo educativo como uno de los lugares donde se realiza su propia acción.

Así las cosas, las sucesivas conferencias generales del Celam, celebradas en su orden en las ciudades de Medellín (Colombia, 1968), Puebla de los Ángeles (México, 1979), Santo Domingo (República Dominicana, 1992) y Aparecida (Brasil, 2007), estarán profundamente impregnadas del espíritu conciliar y de la necesidad de leer la realidad de la región latinoamericana a la luz de categorías teológicas, trashumando por distintos campos del saber y de la acción humana, a fin de reconocer, en los dramas sociales propios de los países que la

conforman, los escenarios de respuesta concretos en que se habrá de presentar en diálogo con la realidad compleja de la sociedad, la política, la educación y el trabajo, los cuales confluyen en el panorama complejo que supone la región. Con todo, las conferencias son conscientes de su limitación en cuanto a estos discursos, pues los documentos no pretenden ser textos especializados, al decir de uno de los documentos conclusivos:

[...] al tratar los problemas sociales, económicos y políticos, no lo hacemos como maestros en esta materia, como científicos, sino en perspectiva pastoral en calidad de intérpretes de nuestros pueblos, confidentes de sus anhelos, especialmente de los más humildes, la gran mayoría de la sociedad latinoamericana (DP 3).

Ante esta consideración conviene aportar que, en el campo específico de la educación, los documentos no hacen diferencias epistemológicas entre categoriales específicos de aquella, tales como pedagogía, didáctica o evaluación, sino que todas las menciones se agrupan, en términos generales, bajo el categorial más englobante de *educación*. Por otra parte, los documentos de Medellín, Puebla y Santo Domingo tienen sendos acápites dedicados con exclusividad a este tema, mientras que el último de ellos, el de Aparecida, difumina la mención del aspecto educativo a lo largo de todo el texto, sin llevarla a segundo plano.

Este marco interpretativo se lleva a cabo mediante una lectura categorial de los textos correspondientes a las conferencias generales posteriores al Concilio Vaticano II, buscando mantener una unidad de cuerpo en cuanto al espíritu teológico presentado en los documentos. También es necesario mencionar que el Celam, en cuanto institución, tiene una línea editorial y pedagógica de larga data que haría de este un análisis mucho más vasto. La opción de tomar estos cuatro documentos obedece al interés de identificar las fuentes de primera mano, expresadas en los documentos conclusivos editados según el criterio de la colegialidad, a cuya base se establecen las líneas de trabajo en el interior del organismo.

Teniendo como fundamento un paradigma epistemológico hermenéutico, el presente trabajo fue elaborado con el horizonte propio de una investigación documental, comprendida por Rojas (2011) como una serie de “procedimientos

orientados a la aproximación a, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos, independientemente del soporte documental en que se hallen” (p. 279). Esto con el fin de establecer posibles órdenes categoriales que permitieran hacer una lectura sincrónica de las cuatro conferencias, pasando de la linealidad histórica de los textos leídos en orden de aparición a la lógica de reconocimiento por categorías que da la lectura de los cuatro textos en su conjunto.

A partir de estos procesos de lectura, se estableció el orden categorial guiado por las insistencias que presentan los documentos al referirse a temas educativos. Esto se dio a partir del rastreo de ciertas palabras clave, como lo propone Cáceres (2003): “Los vocablos: o palabras, en que se buscan y seleccionan éstas según se trate de palabras claves, respecto a un tema o significado particular; o bien, de palabras generales según su disposición dentro del texto y su significado conjunto” (p. 61). Por otra parte, se rastrearon estas mismas insistencias categoriales en textos académicos publicados en los últimos 20 años, excluyendo de esta búsqueda textos en publicaciones no académicas, o textos que tuvieran categorías con igual denominación, pero diferente significado, todos ellos en perspectiva latinoamericana.

Con este acervo documental se reconocen dos órdenes textuales entre los cuales se desarrolló la discusión teórica que se presentará en el cuerpo de este texto: por una parte, las conferencias generales del Celam como expresiones de la voz de la jerarquía eclesial acerca del problema complejo de la educación en el contexto regional; y, por otra parte, las voces recientes provenientes del mundo académico que han dado forma a los distintos rostros asumidos por los procesos pedagógicos en el subcontinente. Estas voces fueron organizadas en matrices de análisis de datos donde en cada orden categorial se presentaba la voz del Celam y de la academia, a partir de cuya lectura sincrónica se llegó a las conclusiones y hallazgos que se presentarán.

2. La humanización como apuesta identitaria de la educación católica en América Latina, en contra de las apuestas instrumentalizadoras

La pregunta teleológica en el campo de la educación resulta fundamental para esta reflexión. En este sentido, la respuesta se convierte en una clave de lectura

acerca del proyecto de persona que le es propio, así como de las tensiones y múltiples complejidades que confluyen en la pregunta sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación personal y ubicación de la persona en sociedad. En palabras de Melo (2003):

El análisis de la educación a la luz de las transformaciones del escenario mundial permite afirmar lo complejo del sistema educativo y las decisiones que sobre él se deben tomar. La educación está sumergida en las dinámicas mundiales de lo global-local y de la fragmentación-integración. Es un tema internacional, transnacional y transgubernamental (p. 100).

Así las cosas, una tensión fundante que aparece reflejada en el discurso educativo en las conferencias generales del Celam está mediada por dos visiones presentadas como contradictorias. Una que propende a la educación para el ser humano en cuanto fin en sí mismo, y otra que lo comprende como instrumento laboral y social. Esta preocupación se manifiesta en el transcurso de las conferencias, aunque solo se hacen menciones taxativas en aquellas que abarcaron el final de la década de los setenta hasta el inicio de la década de los noventa (DP 1021; DSD 109), evidenciando las distintas formas que tomaba la educación en la región, así como la mutación entre dos concepciones que cruzan la frontera de lo educativo y llegan al mundo del trabajo.

Mientras el Sistema de educación pública en el viejo sistema capitalista estaba orientado hacia la producción de una fuerza de trabajo disciplinada y confiable, la nueva economía global requiere trabajadores con la capacidad de aprender rápidamente y quienes puedan trabajar en equipos en formas confiables y creativas (Torres, 2002, p. 371)¹.

De este modo, se comprende que el modelo de educación responde también a un modelo de Estado en que se convierte a la educación en un objeto vicario, interpretado en función de los intereses gubernamentales. En tal sentido reconoce Puiggrós (citado en Torres, 2002) que la lógica de los estados benefactores privilegió la educación de sujetos pedagógicos disciplinados,

¹ While the public education system in the old capitalist order was oriented toward the production of a disciplined and reliable work force, the new global economy requires workers with the capacity to learn quickly and who can work in teams in reliable and creative. (Traducción propia).

creando modelos de educandos y educadores al servicio predominante de las instituciones, las cuales son esencialmente autorreferenciales.

En este punto de la reflexión aparece la tendencia a la objetivación de los sujetos y a la razón instrumental, despojando al acto educativo de una característica ética y política que le es propia y cuya tendencia es la desaparición en la negación de las realidades subjetivas propias de la creación de los valores, negando el campo de lo interpersonal como cuna de los valores sociales (Osorio, 2006). Esta prelación de la razón instrumental lleva a la concepción de los estudiantes como objeto de intervención y de conocimiento del acto educativo, lo cual tiene efectos no solo en la comprensión del individuo que subyace a los sistemas escolares, sino que pone al cuerpo social al servicio de los sistemas de gobierno de turno. En expresión de McLaren (1997), esta es la base del análisis de la tradición social posmodernista.

[...] el fracaso de la tradición de la Ilustración en la construcción de los sujetos autónomos que sean capaces de superar su alienación reconociendo su subjetividad 'auténtica' frente a la del 'otro' mediante las narraciones dominantes de formación de la identidad (p. 216).

La objetivación de la persona humana, así como la prelación de un conocimiento tecnocrático tiene como efecto primario la desaparición del carácter ético y político del sujeto en la sociedad, reduciendo su capacidad de conciencia crítica y su capacidad de influir en las decisiones concernientes al bienestar común (Osorio, 2006, p. 7). Razón por la cual los proyectos educativos basados en esta lógica convierten al sujeto en un instrumento con fines de servicio al gobierno o a la mera producción de bienes y servicios, la cual es abiertamente contestada por las conferencias generales del Celam, haciendo eco del corte instrumentalista que marca la forma de concebir la educación, aun aquella que se considera cristiana.

Se detectan influencias ideológicas en la manera de concebir la educación, aún la cristiana. Una, de corte utilitario-individualista, la considera como simple medio para asegurarse un porvenir; una inversión a plazo. Otra busca instrumentalizar la educación, no con fines individualistas, sino al servicio de un determinado proyecto socio-político, ya sea de tipo estatista, ya colectivista (DP 1021).

En este sentido, el texto de la Conferencia de Puebla (1979) reconoce que el papel de la educación católica también se ha plegado a los intereses del Estado, por lo cual es posible reconocer que ambos actores se han construido en mutua relación, sirviendo a los intereses sociales y políticos de cada momento de la historia. En consecuencia, autores como Ramírez E (2008) reconocen que

[...] Esta situación también propició la educación para las diferencias sociales. Una era la educación que la Iglesia daba a las clases pudientes y otra a la mayoría pobre, pero, las dos abogaban por el mantenimiento del “orden social”. A veces las primeras financiaban a las segundas y de esta manera se hacía caridad cristiana pero no justicia social (p. 36).

Esta crítica responde a la tensión estructural entre una educación pensada en el sostenimiento de órdenes de control social, político, religioso o laboral en los cuales el ser humano es visto como un objeto en función de los mismos, donde este se caracteriza por ser un engranaje más en la maquinaria social y por tanto es reemplazable; en contraposición con una educación cuyo horizonte de sentido está puesto en la persona y en la formación de las complejidades que esta requiere. Entre estos dos horizontes se debate la educación latinoamericana en términos de su esencia, y esta tensión habrá de marcar la interpretación y la búsqueda de sentido que propone el recorrido de las conferencias del Celam.

2.1. La educación para sujetos de desarrollo

Con base en lo anteriormente expuesto, las conferencias del Celam abogan por una educación centrada en el desarrollo humano de los individuos, así como en una perspectiva humanizadora de las sociedades. Esto en consonancia con la insistencia evidenciable en el Concilio Vaticano II acerca de la consideración de la persona como centro en torno al cual se construyen las acciones y relaciones humanas. Este principio, aplicado a la educación, se expresa en la voz de los padres conciliares de esta forma:

Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la adolescencia (GEM 1).

La discusión sobre el ser y el quehacer pedagógico traspasa los límites disciplinares para convertirse en una cuestión en la que radica el *ethos* del ser humano, por cuanto los proyectos que se gestan en el interior de este están llamados a integrarlo en su conjunto (Osorio, 2006). Esta humanización, comprendida por Freire en términos del proceso por el que se llega a ser completamente humano, supone la tarea de la formación en sujetos desde la multiplicidad de sus dimensiones en términos de su participación en el ámbito de lo público (Freire, 1972. Citado en Del Carmen Salazar, 2013).

Para algunos autores, en este punto se encuentra la vocación primaria, al mismo tiempo que uno de los presupuestos epistemológicos fundantes de toda educación que se reivindique católica, toda vez que la pregunta sobre Dios nos llama a permear los distintos ámbitos en que se desarrolla la vida individual y social de los sujetos que hacen parte del colectivo. De modo tal que “la fe se transforma en nodo central de la educación en la escuela católica, toda vez que tiñe los procesos de cualificación, socialización y subjetivación propios de la educación católica” (Imbarack y De la Cerda, 2016, p. 514).

Esta apuesta por la humanización como rasgo identitario de la educación latinoamericana toma el rostro de una educación para la liberación, no solo respecto de las estructuras injustas como componente exógeno, sino de una mirada egocéntrica en el individuo como componente endógeno y fundante en la reflexión pedagógica (DM, Educación, 8). Dicha educación liberadora se define en términos de continuidad con la carta encíclica *Populorum Progressio* (1967) del Papa Pablo VI, la cual fue paradigmática para el desarrollo de la Conferencia de Medellín, en estos términos:

[...] esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender “de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (DM, Educación, 8).

El horizonte del desarrollo como presupuesto identitario de una educación humana desplaza el eje de la acción educativa de la enseñanza por métodos tradicionales a la motivación y movilización de experiencias reflexivas significativas para los estudiantes, en cuanto estas constituyen aportes para una

perspectiva holística en que los estudiantes puedan reclamarse a sí mismos como sujetos complejos de múltiples participaciones en la sociedad, en la base de las cuales construyen su propio proyecto de vida (Estupiñán y Agudelo, 2008). A partir de esta base, la reflexión ulterior dada en Puebla reconoce que si la educación pretende ser un factor de humanización debe hacerse desde la cultura, por cuanto esta “tiene una finalidad esencialmente humanizadora. Se comprende, entonces, que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre” (DP 1024).

2.2. Educación desde la apropiación crítica de la cultura

Estas menciones devienen en la afirmación hecha en la Conferencia de Aparecida (2007) según la cual la escuela y la cultura no son separables, por cuanto “ella está llamada a transformarse, ante todo, en lugar privilegiado de formación y promoción integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural” (DA 329). En este punto se encuentra el balance entre una educación humanista pero no individualista, toda vez que reconoce la formación del ciudadano en el marco de su participación en la vida política y la formación de los valores que conforman su modo de vida, de forma tal que, en la perspectiva con que McLaren interpretó a Freire se pueda desarrollar “un ethos de solidaridad e interdependencia” (McLaren, 1999, p. 50).

Esta formación, llevada a cabo en el interior y con los elementos propios de una cultura específica, reconoce el desafío que representa la inclusión de los grupos indígenas en este esquema de formación, ante lo cual se reconoce que se les ha negado su identidad, por la vía de la desaparición de sus términos y costumbres oficiales, equiparadas con el mundo del campesinado, para el cual se asume una educación que los incluya en los esquemas, primero de civilización y, progresivamente, al de nación (Comboni, 2006). De forma particular, este se considera uno de los rostros más visibles de una educación pensada en la liberación, toda vez que se educa de forma distinta a los oprimidos y a los opresores como seres más capaces de controlar el mundo a su alrededor, de tal suerte que una educación pensada en la apropiación crítica de la cultura y de la realidad resulte peligrosa para una sociedad tradicional (Ocampo, 2008).

La apropiación crítica de la cultura permite la construcción de una conciencia social marcada por un lugar crítico, en donde no solo se tomen los valores pertenecientes a cada cultura, sino que estos se reconozcan desde el horizonte hermenéutico de la relativización del objetivismo, lo cual permite la construcción de fines y métodos que permitan la orientación ética y política de la educación (Osorio, 2006). De tal forma que la inserción cultural no se reduzca a procedimientos meramente cosméticos, sino que le permita involucrarse con los problemas del momento presente, otorgándole al acervo disciplinario en la escuela la posibilidad de dar al estudiante “no sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar y verdades por descubrir” (DA 329).

3. Lugar crítico de la educación como forma para superar el reduccionismo antropológico

Como síntesis general de este apartado sobre el rostro identitario de la educación en América Latina, es posible reconocer un lugar crítico en la comprensión pedagógica, así como un *ethos* social, cultural, político y axiológico que está presente en las acciones educativas propias de la región, cuyas acciones reivindican dicho lugar y su posibilidad para resolver las tensiones mencionadas previamente entre el objetivismo instrumentalista y el humanismo.

El documento conclusivo de Aparecida recopila las tensiones previamente expuestas, al tiempo que señala un reduccionismo antropológico presente en las habilidades cognitivas, centradas especialmente en la adquisición de conocimientos y habilidades pensadas en la lógica de competitividad en el mercado (DA 329). De cara a esto, es posible reconocer una forma de conocimiento validada en mayor medida sobre otra, por la cual se eligen opciones preferentes en cuanto a las visiones de futuro, educación y relaciones sociales (Giroux, 2013). Estas visiones de educación y de sociedad, y por tanto de persona, están en constante tensión en el escenario regional.

El lugar crítico de la educación no nace aséptico de los problemas sociales que lo envuelven, sino que busca el reconocimiento de alternativas de solución producidas por la necesidad de situar estos problemas en marcos sociales e históricos concretos a partir de la reconstrucción de la autonomía (Ramírez, B, 2008). Esta aproximación reconoce el conocimiento como una construcción

social; dicho de otro modo, este expresa las relaciones que se tejen entre los distintos individuos en marcos sociales e históricos determinados (McLaren, 2005).

El cuestionamiento sostenido desde la Conferencia de Medellín (1968) hasta la de Aparecida (2007) se reconoce como uno de los elementos propios de una praxis pedagógica en búsqueda de la emancipación, toda vez que el eje de esta pedagogía es la “concepción de educación como praxis que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra realizando un cuestionamiento de la realidad social inmediata” (Morales, 2014, p. 12).

Esta realidad social en América Latina ha marcado la acción educativa en términos del mantenimiento de las estructuras sociales dominantes antes que su transformación, de tal forma que la lógica del capitalismo social termina por absorber las relaciones éticas, políticas y axiológicas que se tejen en su interior. Autores como Giroux (2013) denominan esto corporatización de la educación que funciona para “cancelar la enseñanza de valores, impulsos y prácticas democráticas de una sociedad civil ya sea devaluándolas o absorbiéndolas dentro de la lógica del mercado” (p. 20).

En cuanto al acervo teórico de la pedagogía, esta propuesta se acerca a aquellas en que el saber pedagógico se encarga de estremecer los órdenes estructurales y sociales preestablecidos, formándose en un saber y un hacer decolonial (Walsh, 2009). Esta perspectiva puede, en un momento ulterior de su propia reflexión, cuestionar el lugar absoluto que occidente ha dado al conocimiento científico y positivista, llegando a puntos de interpretación cuya base sea la interculturalidad y el diálogo con saberes que reconocen como horizonte de vida, por ejemplo, la importancia del buen vivir (Walsh, 2010). Estos horizontes de mutua comprensión ponen en diálogo sus saberes, de forma que también se propone una superación al conocimiento fragmentado de la ilustración, encontrando propuestas de conocimiento y de lenguaje compartido, que den a la educación un carácter siempre continuo (Hopenhayn, 2006).

Esta visión que contesta la curricularización como centro del acto educativo pudo generar en América Latina voces desde las distintas orillas de la sociedad y el

pensamiento humano que pudieron producir saber pedagógico desde el movimiento (Mejía, 2010), en donde el rol del estudiante, respecto de la sociedad en que está inmerso, se comprenda de una manera más activa y auténtica, de modo que el desarrollo del sujeto corresponda también al del colectivo, entrando en la dinámica de pactos colaborativos entre el estudiante y la sociedad a fin de crear el escenario propio del aprendizaje (Villarini Jusino, 2003).

A partir de estas afirmaciones, podemos encontrar lo que Tapia (2010) reconoce como un movimiento en que los estudiantes ya no se entusiasman por los discursos que lograron animar a sus mayores, sino que están movidos por un aprendizaje que tiene en la base las acciones de construcción social. De tal modo, el rol de una educación crítica, vista desde la perspectiva propiamente cristiana, se ilustra en los términos del documento conclusivo de Santo Domingo en términos de contestación a la formación meramente técnica, así como de una interpelación abierta a la cultura de la validación del progreso humano medido por la dominación de la naturaleza y la depredación cultural, todo ello con el horizonte del proyecto de hombre nuevo recapitulado en Cristo (DSD 266).

En conclusión, la perspectiva crítica de la educación en América Latina marca un contraste, una voz opositora, entre el hombre técnico pensado en los límites del trabajo, la generación de capital y la dominación de la naturaleza, lo cual abrirá las puertas al planteamiento, por ejemplo, de una ecoteología, contra un hombre leído a partir de sus complejidades, dimensiones y compromisos en diálogo con los demás y con la trascendencia, a fin de anclar los presupuestos disciplinares de las ciencias a los contextos históricos, culturales y nacionales que dan forma al rostro latinoamericano.

4. Hallazgos generales

La lectura sincrónica de los textos conclusivos en las conferencias generales del Celam, como parte del acervo académico sobre pedagogía latinoamericana, da cuenta de los escenarios en que se ha reflexionado acerca de la educación, específicamente católica, en las últimas décadas, dejando ver los tránsitos y desafíos a los que se enfrenta un proyecto no solo de enseñanza y aprendizaje, sino ligado a la naturaleza misma del ser humano (Daros, 2012), por cuanto se

puede inferir que, así como el individuo, el sujeto colectivo también se forma en este marco.

Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una relación del sujeto con el objeto; o, más claramente, la verdad misma tiene una historia (Foucault, 2003, p.3).

En tal sentido, para América Latina, el saber pedagógico se anida en los distintos órdenes de la realidad, por cuanto su interlocución es necesaria para todos ellos, pasando de ser un discurso asintótico a la política o la economía, a darse en conjunto con los mismos (Zuluaga, 1999), haciendo que el saber propiamente dicho en el discurso pedagógico no esté mediado por los discursos que leen la educación en tercera persona, sino en aquellos que la reconocen como conjunto de prácticas, reflexiones y tradiciones del oficio (De Tezanos, 2015), en el cual este último transforma y actualiza la acción propia de la pedagogía.

En este mismo sentido, se evidencia una primera propuesta que tiende hacia la formación de la persona humana como sujeto de desarrollo y capacidades, estas comprendidas desde las insondables complejidades que suceden en el interior del ser humano, y que al ser potenciadas se convierten en escenarios de libertad sustantiva (Nussbaum, 2012). Esta insistencia se apoya en las continuas menciones de una educación encarnada en la apropiación crítica de la propia cultura, así como en la formación de valores personales que permitan crear sujetos en libertad.

En el otro extremo de esta tensión se ubican las perspectivas en las cuales el sujeto se educa con fines del posicionamiento social en los mercados laborales, en búsqueda de un progreso neoliberal, para quien resulta sustantiva la comprensión del desarrollo en cuanto inversión en el capital humano a fin de aumentar los márgenes de productividad económica (Domenech, 2007). Eso permite la introducción de lógicas de producción y estandarización que reconozcan los logros de la educación por la adecuación a las metas y estándares que estos puedan presentar en el interior de una sociedad comprendida para el mundo laboral cada vez más globalizado (Martínez Boom, 2003). Esta reflexión lleva al mismo autor a plantear la educación para la

producción, en un estado posterior de su pensamiento, como “la nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo, introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento, entre otros” (Martínez, 2009, p. 172).

Esta es la propuesta de una educación pensada para el mundo globalizado donde la educación se convierte en una de las inversiones en infraestructura más importantes (Castells, 1999), a fin de entrar en lógicas de competitividad, procesos estandarizados y objetivos de desarrollo. Esta dinámica propende a una educación centrada en la capitalización del ser humano como recurso para los gobiernos.

Con todo, tanto el pensamiento laico como el eclesial sobre la educación en América Latina reconocen una firma identitaria en la liberación como lugar fundante del acto educativo, por cuanto es posible reconocer una victimización estructural, comprendida como “[...] aquella realidad en la cual el sujeto se ve sometido por las formas de dominación de las violencias, así como por las consecuencias que de ellas se derivan” (Santamaría-Rodríguez, 2017, p. 259). Por tal motivo, los procesos de la educación buscan la formación de un pensamiento crítico y conducente a la liberación de las distintas formas de dominación presentes en la realidad histórica de la región. Este debe ser el horizonte propio de la pedagogía y de la teología (Pérez, González, Rodríguez, 2017).

En el interior de esta tensión se ubican también las propuestas formativas que emergen desde la didáctica de la filosofía y de las distintas humanidades en cuanto dadoras de sentido (Nieto, 2017), asumiendo que la generación de capital monetario así como la reducción antropológica que comprende al individuo solo en cuanto sujeto en y para el trabajo resultan insuficientes para responder a las distintas necesidades y retos existenciales que enfrente el hombre contemporáneo de la región.

En síntesis, la lectura de la realidad educativa en América Latina se convierte en un escenario de tensiones históricas que llegan hasta la actualidad convirtiendo a la educación en un presupuesto inacabado, formado por comprensiones de

persona y desarrollo sujetas a definiciones, investigaciones y resoluciones que, en cualquiera de los casos, tienden a la caracterización de ser humano, de sujeto individual y colectivo, propias de esta región que sigue debatiéndose entre las nuevas formas de alienación y las apuestas diferenciales tendientes a una educación para la liberación.

Referencias bibliográficas

Bejarano, M. (2016). Las Bulas Alejandrinas: Detonantes de la evangelización en el Nuevo Mundo. *Revista de El Colegio de San Luis*, VI(12), 224-257.

Bejarano, M. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 163-179.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II(1), 53-81.

Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago de Chile: PNUD.

Celam. (2007). *Documento conclusivo de Aparecida*. Bogotá: Celam.

Celam. (2007). *Documento síntesis de los aportes recibidos para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Bogotá: Celam.

Celam. (1968). Documento conclusivo de Medellín. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1955). Documento Conclusivo de Río de Janeiro. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1979). Documento conclusivo de Puebla. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1992). Documento conclusivo de Santo Domingo. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, (17), 261-288.

Concilio Vaticano II. (1965). Constitución pastoral *Gaudium et Spes*. Sobre la Iglesia en el mundo de hoy.

Concilio Vaticano II. (1980). Decreto *Gravissimum Educationis*. Momentum.

Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876016>>

Congar, Y. (1973). *Ministerios y comunión eclesial*. Madrid: FAC.

Daros, W. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15(28), 19-28.

De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, [s. l.], 12, 7-26.

Del Carmen Salazar, M. (2013). A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*, 37, 121-148.

Díaz, J. (2014). *Las reducciones jesuíticas del Paraguay*. Madrid: Éride Ediciones.

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: Clacso.

Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 25-40.

Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1 y 2), 13-26.

Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana. *Revista Prelac*, 2(1), 12-25.

Imbarack, P. y De la Cerda, P. (2016). Noción y práctica de la fe en la escuela católica. Una mirada al caso chileno. *Teología y Vida*, 57(4), 509-538.

Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 12-24.

McLaren, P. (1999). A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire. *Educational Researcher*, 28(2), 49-56.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Bogotá: Siglo XXI.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.

Mejía, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista Aletheia*, 2(2).

Melo, R. M. (2003). Educación y multilateralismo en América Latina: el tema educativo en la agenda de la Cumbre de las Américas. *Revista de Pedagogía*, 28(84), 89-122.

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.

Nieto, J. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 173-196.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.

Osorio, V. (2006). *Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*. Santiago de Chile: Red Polis.

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). La Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido, un camino hacia la emancipación. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(1). doi:<http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2985>.

Ramírez, B. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.

Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia*. Bogotá: El Búho.

Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277-297.

Romero Delgado, J. (2010). Iglesia, Estado y sociedad en la educación colonial de la América hispana durante el siglo XVIII. *Historia de la educación*, 22, 235-257.

Ruiz, A. (1995). *Universidad y Sociedad en América Latina*. San José: Flacso.

Santamaría-Rodríguez, J. (2017). El Pueblo de Dios crucificado. Una lectura a la victimidad en el conflicto armado colombiano. En: O. Elizalde Prada, R. Hermano y D. Moreno García (eds.), *Iglesia que camina con espíritu y desde los pobres*. Montevideo: Amerindia.

Sierra, F. (2015). La política educativa colombiana en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970). *Reflexión política*, 17(33), 122-131.

Soto, D. (2008). Aproximación histórica a la Universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Revista científica Tzhoe Coen*, 23-44.

Torres, C. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: A Critique of Neo-Liberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications. *Comparative Education*, 38(4), 365-385.

Torres-Londoño, F. (1996). Río de Janeiro 1955. Fundación del Celam. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 5, 405-415.

Villarini Jusino, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 35.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre Palabras*, (4).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DESDE LA NORMATIVIDAD COLOMBIANA COMO APOORTE A LA REFLEXIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA

Ciro Javier Moncada Guzmán

John Jairo Pérez Vargas

*La espiritualidad redimensiona la
compasión humana y nos descubre en
nuestras fragilidades y posibilidades.
Esta espiritualidad debe encarnarse en
la cotidianidad de la vida.
(Mantilla, 2017, p. 198)¹*

Presentación

Pensar sobre la relación entre la educación y la Iglesia en América Latina durante el último siglo hace que la mirada se fije atentamente en las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano, pues tanto en Medellín (1968) como en Puebla (1979), Santo Domingo (1992) o Aparecida (2007) siempre se ha suscitado desde diversas perspectivas la preocupación por una educación integral.

De una u otra manera, subyace a cada documento conclusivo, explícita o implícitamente hablando, cierta intencionalidad por aportar elementos reflexivos sobre la forma en que cada Estado debe preservar el derecho a la educación, y principalmente bajo la óptica de la libertad religiosa que permita al cristianismo tener un espacio en las escuelas. Pero es posible también evidenciar que emerge además una postura apologética de la Iglesia frente a la diversidad religiosa, a lo otro, a lo diverso, pues son notorias las insistencias en una formación catequética asumida por cada escuela y docente católico desde los constructos dogmáticos propios del sistema religioso cristiano.

¹ Un agradecimiento infinito al Maestro Balbino Mantilla (q. e. p. d.) por todas sus enseñanzas y por toda una vida ofrecida con amor a la educación.

En el marco del proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio”, será tarea de este capítulo partir de este presupuesto y analizarlo desde la óptica y la praxis legislativa del Estado colombiano, para que, al revisar su articulación, pueda apostarse por una Educación Religiosa Escolar (ERE) que no pierda el horizonte del llamado por una educación integral, tal como lo recomiendan los documentos conclusivos de cada conferencia episcopal, a la vez que rescate el camino para una ERE abierta y plural que permita el cultivo de la espiritualidad humana de frente al llamado de la trascendencia en el continente latinoamericano.

Introducción

La función magisterial de la Iglesia Católica se ha desarrollado en Colombia a través de diversos modelos de enseñanza que se consolidaron desde la llegada de los españoles a nuestras tierras por medio de la interacción entre los misioneros y los sujetos de dicha misión en múltiples escenarios de acción. Sin embargo, este breve escrito no tendrá por tarea la indagación por la relacionalidad entre la Iglesia y todos los contextos de su quehacer magisterial. El objetivo aquí es más concreto: presentar algunas reflexiones en torno a la relación específica Iglesia-Estado a partir de las comprensiones y praxis de ambas partes en lo que concierne a la Educación Religiosa Escolar, pues en la actualidad esta área del conocimiento, como fue definida por la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, art. 23), es sujeto de diversas discusiones y confrontaciones académicas respecto a su viabilidad y oferta en las escuelas públicas y privadas de nuestro país.

Para cumplir con esta tarea, es necesario discernir el recorrido histórico que ha vivido la comunidad colombiana en lo que concierne a la Educación Religiosa Escolar desde la relación que ha vinculado los intereses y las acciones de la Iglesia y el Estado. En primer lugar se indagará por algunos elementos históricos que posibilitaron la vinculación Iglesia-Estado en el contexto educativo; posteriormente, se señalan elementos y consecuencias que subyacen a partir de la discontinuidad con respecto a la Constitución Política de 1991, para cerrar la

discusión con unas líneas de prospectiva que emergen a partir de nuevas posturas.

1. Aproximaciones históricas a la relación Iglesia-Estado en el marco de la ERE²

Los aportes de la antropología, la arqueología y la historia permiten evidenciar que las tradiciones indígenas precolombinas, nuestros antepasados, estuvieron fuertemente marcadas por la riqueza de sus cosmovisiones originarias, de tal forma que su cotidianidad manifestaba distintas comprensiones sobre la relación con lo sagrado³. Sin embargo, los hallazgos actuales no nos permiten hacer aseveraciones absolutas en cuanto a la reconstrucción de sus estructuras elaboradas en orden a la formación espiritual, religiosa o trascendente. Lo que sí es posible es reconocer su evolución y afianzamiento cultural gracias a las dinámicas religiosas de oralidad y praxis que posibilitaron una transmisión cultural y espiritual de generación en generación.

Desde esta perspectiva, Langebaek y Melo (1996) intentan señalar algunos elementos de dichas cosmovisiones que resaltaban la importancia de la religión dentro de su cultura. La hipótesis de los autores parte por el reconocimiento de la consolidación de lo religioso gracias a la llegada del maíz a sus costumbres, lo que señalan como aporte de culturas del norte, posiblemente mexicanas: “La cultura vio el surgimiento de formas de religiosidad con ídolos, templos y sacerdotes, cementerios y prácticas shamanísticas, así como indicios del culto al jaguar que se presenta en casi todos los sitios donde es probable la influencia mexicana” (p. 33).

Estas cosmovisiones originarias son confrontadas por una cultura europea que, sin generalizar positiva o negativamente, venía provista de nuevos constructos religiosos animados por el imperativo de Alejandro VI (1493) predicado en la Bula

² Este apartado pretende dar una visión general de esta relación desde una perspectiva abierta y plural. Sin embargo, para mayor información de este contexto histórico se recomienda consultar: Castrillón, J. (2011). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En Meza, J. [Ed]. *Educación Religiosa Escolar, naturaleza, fundamentos y perspectivas*, pp. 37-70. Bogotá, D.C.: Editorial San Pablo. Disponible parcialmente en <https://goo.gl/DCH2gg>

³ Es necesario aclarar aquí que esta afirmación no pretende ser un intento de occidentalización de las tradiciones originarias que nos antecieron en este territorio americano. La intención de esta afirmación es en orden al reconocimiento de la particularidad de sus estilos de vida a partir de una categoría transversal del fenómeno religioso: lo sagrado.

Inter Caetera, quien, reconociendo que ya hay comprensiones religiosas en el territorio encontrado por Colón, propone dirigirlo en su totalidad hacia una unificación en el cristianismo romano:

Os requerimos atentamente a que prosigáis de este modo esta expedición y que con el ánimo embargado de celo por la fe ortodoxa queráis y debáis persuadir al pueblo que habita en dichas islas a abrazar la profesión cristiana sin que os espanten en ningún tiempo ni los trabajos ni los peligros, con la firme esperanza y con la confianza de que Dios Omnipotente acompañará felizmente vuestro intento. (Remeseiro, 2004, citando a Alejandro VI, 1493, p. 5).

El encargo del pontífice sería desarrollado por los misioneros católicos a través de diversos medios y escenarios que proseguirían en la historia colombiana aun cuando ya no se contaba con el sistema del Patronato Español luego del proceso independentista. Y aunque por el Decreto Orgánico Instrucción Pública de 1870 se intentó eliminar el proselitismo religioso en la escuela, las proclamas de la Constitución Política de Colombia de 1886 reafirmarían la perspectiva evangelizadora: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (art. 41); además, ya se había enunciado en el artículo 38 que dicha religión era la oficial de la nación, aunque no niega la libertad de conciencia frente a lo religioso (art. 39)⁴.

Esta pequeña apertura es fruto quizás de la Revolución Francesa de 1789 que ya había declarado como derecho del hombre la posibilidad de la elección religiosa personal (art. 10), principio universalizado posteriormente en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 con los artículos 2, 16, 18 y 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde además se dictaminaría la importancia de la libertad religiosa incluso en escenarios educativos (art. 26).

Sin embargo, la perspectiva de la educación se consolidó a partir no de un pluralismo religioso, sino de la intención de consolidación y permanencia del sistema cristiano-católico; así lo atestigua un documento compilatorio de la

⁴ Esta nueva constitución permitiría la firma del Concordato de 1887. Mayores detalles de este documento se pueden consultar en <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-41/el-concordato-de-1887>

Conferencia Episcopal Colombiana (s. f.) que muestra varios documentos entre los años 1913 y 1951⁵, los cuales resaltan la importancia de la perseverancia en la enseñanza de la fe católica en las escuelas tanto públicas como privadas, principalmente mediante el uso del catecismo del Padre Astete y de la supervisión de los párrocos en cada escuela.

Es en esta misma línea que se constituirá la Confederación de Colegios Católicos, institución que recibe en varias ocasiones la bendición de la Conferencia Episcopal Colombiana (1944, 1948)⁶ alentándolos a procurar la enseñanza de la doctrina católica y a promover la formación de catequistas que orienten la religión en todas las escuelas del territorio nacional.

Es por esto que el Concordato celebrado entre el gobierno colombiano y los representantes del Vaticano en 1973 no es ajeno a esta herencia, pues allí se sigue proponiendo una educación religiosa netamente católica para las escuelas colombianas:

En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica (art. XII).

De esta forma, la educación pública debía garantizarle al sistema religioso cristiano-católico espacios de enseñanza para la fe, a la vez que exigía

⁵ En este documento podrán encontrarse diversos textos, tales como “El catecismo y la enseñanza religiosa” (1913), “La enseñanza religiosa” (1924), “Catecismo instrucción religiosa” (1927), “Proposición sobre la Educación Religiosa” (1940), y “Sobre Instrucción Religiosa” (1951). Si se desea consultar este documento se puede ingresar a través del *link* https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1913%20Catecismo%20y%20ensen%CC%83anza%20religiosa.pdf

⁶ Para consultar estos documentos se puede acceder a través de la plataforma de los documentos históricos de la Conferencia Episcopal Colombiana, o directamente a través del *link* <https://www.cec.org.co/documentos/documentos-hist%C3%B3ricos/1944-confederaci%C3%B3n-de-colegios-cat%C3%B3licos>

certificados de idoneidad docente a las autoridades eclesiales competentes al respecto, quienes en consecuencia presentaron las Orientaciones Pastorales para la aplicación del artículo XII del Concordato (1975), con las cuales dictaminaron acciones concretas para favorecer la religión católica al interno de la escuela como escenario de catequesis.

a) Deben ceñirse a lo dispuesto en el artículo XII del Concordato, que prevé la inclusión de la enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia en los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria. b) La asistencia a clase de religión y su respectiva calificación serán necesarias para la promoción al curso siguiente (art. 5).

El documento ratifica la interpretación magisterial de una enseñanza de la religión católica en instituciones tanto públicas como privadas; sin embargo, aclara que si los padres de familia o el estudiante mayor de edad (21 años) manifiestan por escrito su deseo de exclusión de la clase de religión, esta exclusión se puede dar. Para cumplir con estos cometidos, la Iglesia formará supervisores propios desde el magisterio que colaboren a los párrocos con el cuidado de este espacio escolar al servicio de los católicos.

Este panorama permite comprender la perspectiva confesional que se sigue teniendo en muchas instituciones educativas, y que aún hoy en día es predicada por algunos sectores de la Educación Católica de la misma forma imperativa con que lo hicieron Alejandro VI o los participantes del Concordato. La siguiente sección presenta algunas líneas de reflexión de la discontinuidad que emerge ante la nueva Constitución Política del país (1991), la cual tiene otra lectura del fenómeno religioso colombiano.

2. Discontinuidad subyacente a la Constitución Política de 1991

La Constitución Política de Colombia de 1991 manifiesta la concreción de un nuevo tipo de relación entre la Iglesia y el Estado (Pérez e Idarraga, 2019), pues a partir de dicha fecha ya no se manifiesta constitucionalmente como un país confesional cristiano-católico, sino un Estado Social de Derecho que reconoce la importancia del pluralismo religioso, por lo cual no dictamina ningún sistema religioso como oficial. En este sentido, las discusiones en torno a si Colombia es o no un país laico o laicista no serán abordadas en este escrito; se recomienda

al respecto consultar la jurisprudencia vigente⁷; basta reiterar aquí que el país se reconoce como pluralista (art. 1), por lo cual aclara que a nadie se le puede obligar a una Educación Religiosa específica que vaya en contra de sus convicciones en el contexto de la escuela pública (art. 68).

La Asamblea Nacional Constituyente manifestó mediante los artículos 13, 18, 19, 27 y 68 distintas pistas para la comprensión de la relación Religión-Estado, pues aunque en el preámbulo se invoca la protección de Dios, el artículo 1 afirma que Colombia se reconoce como pluralista, espectro epistemológico que señala la importancia de la diversidad, y como parte de esta la religiosa, en el interior de toda su comprensión legal. Con el artículo 13 ya matiza la igualdad, que con el 18 y 19 delimita a la libertad religiosa propiamente dicha. Con respecto a la educación, será el artículo 27 el que señale la libertad de enseñanza y aprendizaje, para que el 68 manifieste claramente que nadie será obligado a recibir educación religiosa en los establecimientos del Estado.

Este principio posibilita una discontinuidad frente a la relación Iglesia-Estado-Educación que hasta ahora se había ejercido en el marco de la Educación Religiosa Escolar, por lo menos desde el plano teórico, pues por medio de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)⁸ se suscitan nuevas comprensiones de la ERE. Esto se evidencia en los artículos 23 y 24, pues allí se manifiesta simultáneamente la obligatoriedad de su oferta por parte de las escuelas, y la libertad en su participación por parte de los estudiantes de acuerdo con las dinámicas del sistema religioso de ellos o de sus padres.

⁷ Para consultar otras fuentes respecto a esta discusión, se puede indagar en la jurisprudencia de la Corte Constitucional, sentencias C-350 de 1994, C-766 de 2010, C-817 de 2011, C-948 de 2014, C-224 de 2016, C-570 de 2016, entre otras.

⁸ Un documento de la Conferencia Episcopal de Colombia de 1992 firmado por monseñor Pedro Rubiano Sáenz evidencia que el primer borrador de esta ley, socializado el 2 de septiembre de dicho año, eliminaba de las áreas obligatorias a la Educación Religiosa Escolar; sin embargo, en la carta del prelado se resalta la pertinencia de mantenerla por el bien del pueblo católico y se invita a hacer presión por medio de la manifestación popular. Se puede consultar este documento en el siguiente enlace: https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Presidencia/1992/pdf/1992%20Ley%20General%20de%20Educacio%CC%81n.pdf. Un año después, el 2 de septiembre de 1993, el mismo arzobispo continúa insistiendo en la necesidad de la ERE para la formación integral, incluso menciona que la manifestación del anterior comunicado sí se realizó el 16 de septiembre de 1992. Este segundo documento también está en la base de datos de la Conferencia Episcopal Colombiana y puede ser consultado en https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Presidencia/1993/pdf/1993%20Educacio%CC%81n%20Religiosa.pdf

Este matiz toma mayor fuerza con la Corte Constitucional por medio de la sentencia C-027 de 1993, la cual presenta la discusión sobre la inexequibilidad de algunos artículos del Concordato de 1793 por vicios de inconstitucionalidad⁹.

A los artículos X, XI, XII y XIII, se les "define" como manipulación de la educación en virtud de los exorbitantes privilegios que se otorgan a la Iglesia Católica, Apostólica y Romana que ha llevado a que juristas los denominen "colonialismo religioso". Privilegio que se ve reforzado con lo reglado en el artículo XII que prescribe que es la Iglesia Católica la que debe "Suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza" "[...] en los planteles educativos oficiales, en los niveles de primaria y secundaria", todo lo cual supedita la enseñanza religiosa en los colegios oficiales a la que determine dicha Iglesia, puesto que es ésta la que define sobre la "idoneidad" para enseñar religión. Vale la pena preguntarse dónde están las libertades de enseñanza, de aprendizaje y de cátedra.

Frente a este panorama, la Ley General de Educación parece no entrar en discusiones y especulaciones respecto a los sistemas religiosos, el Concordato, la relación Iglesia-Estado, o la prospectiva catequética en la escuela; por el contrario, zanja la discusión al señalar los fines de la educación en Colombia:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Ley 115, 1994, art. 5, n. 1).

Es así como dentro de la lista de procesos de formación integral se menciona la dimensión espiritual (tema que repetirá en los artículos 15 y 16), cambiando de esta forma el paradigma de comprensión de lo que debe ser la ERE, pues adelante señala que dentro de "los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: [...] 6. Educación Religiosa" (art. 23), fundándola así como espacio obligatorio

⁹ Cabe anotar aquí que los Lineamientos y Estándares Curriculares propuestos para la ERE por la Conferencia Episcopal Colombiana ratifican la validez del concordato en orden a la Sentencia C-088 de 1993 (p. 14), la cual, desde los convenios de Ginebra, corrobora la validez de los tratados internacionales. Valdría la pena aquí recordar que la discusión jurídica al respecto puede ir más allá al confrontar otros convenios internacionales, tales como el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969. En ambos se resalta que la responsabilidad de elección de una ERE es de los padres de familia, entre otros argumentos que considera como normas *jus cogens*.

que propende a la formación integral de la personalidad de los individuos desde su aporte a la espiritualidad.

La Ley Estatutaria de la Libertad Religiosa (Ley 133 de 1994)¹⁰ aparece pocos meses después de la Ley 115 con una intencionalidad clara: abrir el horizonte colombiano al pluralismo religioso dictaminado en la Constitución Política de 1991¹¹. En lo que refiere a la educación, resalta la importancia de la elección de los padres de una Educación Religiosa Escolar de acuerdo con sus convicciones, plataforma que posibilitará discusiones de jurisprudencia como la realizada por la Corte Constitucional en las sentencias C-088 de 1994, C-555 de 1994, T-662 de 1999 o T-972 de 1999.

En este contexto, la Conferencia Episcopal Colombiana emitió un documento que intentó responder a todas estas particularidades de la legislación colombiana resaltando la necesidad de articular la Educación Religiosa Escolar con esta nueva normatividad de tal forma que no violente la libertad religiosa a la vez que se pueda plantear una ERE confesional de talante católico, la cual no debe ser comprendida desde los estudios de la religión, sino desde la pastoral educativa:

De estas disposiciones se deduce que no se trata de una cátedra de cultura religiosa, ni de filosofía, sicología o sociología de la religión, aunque estas ciencias se tienen en cuenta y contribuyen para el estudio de la experiencia religiosa. En la escuela se trata de estudiar la religión a través del estudio de una experiencia religiosa que corresponda al credo religioso de padres y alumnos. Esta opción establece una educación religiosa, confesional en cuanto al contenido (CEC, 1997, art. 9).

En 1998 se publican dos documentos más en el marco de la reglamentación de ciertos espacios vacíos de la legislación colombiana. El primero de ellos es el

¹⁰ Esta ley fue regulada por el Decreto 782 de 1995 y el Decreto 1396 de 1997; además, contó con un intento de modificación por parte de un congresista del partido Liberal en el año 2012 con la intención de darle mayor fuerza, pero dicha ponencia fue archivada en debate. Sin embargo, bajo el gobierno de Juan Manuel Santos se consolidó la Dirección de Asuntos Religiosos en el Ministerio del Interior, la cual promovió la Política Pública de Libertad Religiosa y de Cultos. Este nuevo documento se puede consultar en <https://asuntosreligiosos.mininterior.gov.co/politica-publica/documento-tecnico>

¹¹ Sobre la libertad religiosa se ha manifestado la Corte Constitucional en diversas ocasiones y sobre variadas temáticas; para consultar todas sus intervenciones en este sentido se puede indagar en el Compendio de Jurisprudencia de la Libertad Religiosa y de cultos (2015) publicado por el Ministerio del Interior; disponible en https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/libro_def_2015_25_01_2015_1_mmm.pdf

Decreto 354 de 1998, el cual menciona la libertad de escoger la Educación Religiosa cristiana no católica, mencionando que serán las secretarías de educación las responsables del acompañamiento del diseño curricular (art. 8); además, menciona que los docentes no católicos deben acreditar su título profesional (art. 9), excepto en lugares apartados (art. 13), todo ello en el marco de una supervisión de autoridades religiosas de las comunidades cristianas no católicas (art. 12).

El segundo documento es la Serie de Lineamientos Curriculares (1998), el cual reconoce la dimensión espiritual como evidente, habla de valores espirituales y trascendentales, cita los artículos 5, 15 y 16 de la Ley 115 y resalta que los valores son expresión de lo espiritual, dimensión que está vinculada con la cultura y la naturaleza humana (p. 72). Por esto, identifica a la espiritualidad con el objeto de estudio y praxis de la Educación Religiosa Escolar para el contexto colombiano y manifiesta una apertura de la ERE que supera las fronteras de los diversos sistemas religiosos.

Por parte del Episcopado podrían citarse aquí, sin entrar a discutirlos a profundidad, textos como las “Orientaciones Generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe” (1999) del Celam¹², o la obra “Escuela y Religión” (2000) de la CEC. No obstante, las perspectivas siguen siendo de un alto orden magisterial, pero a la par iba consolidándose otro tipo de reflexiones en las universidades católicas; tal es el caso de las perspectivas que iban construyéndose poco a poco por autores como Mario Peresson, Elizabeth Coy o David Lara Corredor.

En cuanto al Estado, en el año 2002 firmó el Decreto 1278, por el cual notificaba que la única entidad autorizada por el gobierno para dictaminar la idoneidad docente era la Universidad (art. 3, 21), y por otra parte prohibía cualquier tipo de proselitismo religioso (art. 42, b), dos artículos que comienzan a generar ruido respecto a las normativas predecesoras acerca de la religión en la escuela y la certificación de idoneidad de las organizaciones religiosas.

¹² Este documento puede ser consultado en físico en la Biblioteca del Cebitepal, donde se registran dos unidades bibliográficas existentes; para mayor información bibliográfica se puede acceder a: http://documental.celam.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21828&shelfbrowse_itemnumber=25699#holdings

Sin embargo, con la Directiva Ministerial 002 de 2004 el Ministerio de Educación parece hacer un intento por zanjar esta contradicción al rescatar diversos lineamientos de leyes y decretos anteriores. Comienza por rescatar el artículo XII del Concordato para validar una ERE confesional según los convenios Iglesia-Estado; resalta que lo mismo acontece en el Decreto 354 con las confesiones cristianas no católicas, subraya de nuevo que la idoneidad debe darse en las iglesias, afirma que la ERE no es para proselitismo religioso¹³ y, por último, que los lineamientos de planes de estudios y evaluación son tarea de cada sistema religioso. Es quizás por ello que la Conferencia Episcopal Colombiana publica los Lineamientos y Estándares Curriculares versión 2004¹⁴.

Por otra parte, el Decreto 4500 es firmado por la ministra de Educación en diciembre de 2006, documento que contiene solamente nueve artículos, los cuales son suficientes para intentar resolver las ambigüedades ya mencionadas: la ERE es para todos los establecimientos educativos formales (art. 1-2), el contenido es la dimensión trascendente del ser humano (art. 3), será condición de promoción (art. 4), prima la libertad religiosa sobre la ERE (que es obligatoria) y la Pastoral Educativa (optativa) (art. 5), los docentes deben acreditar su especialidad y certificado de idoneidad de un sistema religioso; sin embargo, no pueden hacer proselitismo religioso y su nombramiento debe ser acorde al PEI de cada institución educativa en el marco de los planes de acción gubernamental (arts. 6-7). Por último, los padres de familia tienen el deber de supervisar todo el proceso (art. 8); el artículo 9 solamente confirma la vigencia a partir de la fecha de publicación.

¹³ Este elemento es contradictorio en sí mismo, pues ratifica una ERE confesional que no debe ser proselitista. Intenta resolver esta ambigüedad afirmando que el proselitismo aquí mencionado hace referencia al proceso de adoctrinamiento de un sistema religioso distinto al principal de la institución educativa de acuerdo con el convenio Iglesia-Estado que lo rija. A su vez, tanto la Directiva 002 como el Decreto 354 son usados por la CEC (2017) para la justificación legal de sus lineamientos (pp. 13-16).

¹⁴ Es posible descargarlos en su versión mejorada de 2009, pues los del 2004 fueron un documento de trabajo que tomó cuerpo con el tiempo y se consolidó en la estructura que conocemos hoy en día (<http://files.sgclajose.webnode.com.co/200000134-5f45061492/LINEAMIENTOS%20Y%20ESTANDARES%20E.R.E%20sexto%20-once.pdf>). Sin embargo, el mismo documento menciona la existencia de unos más antiguos correspondientes a versiones de 1992 y 1993; además, se tiene conocimiento de otro formato con una estructura diferente acordada entre la Arquidiócesis de Bogotá y la Secretaría de Educación de Bogotá (2000): <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/70>

Este decreto fue ratificado por medio del Decreto único reglamentario del sector Educación (Decreto 1075 de 2015), sección cuatro, artículos 2.3.3.4.4.1. - 2.3.3.4.4.8. En este decreto se transcribe literalmente su información de tal forma que se presupone como la reglamentación oficial en lo que concierne a la Educación Religiosa Escolar en la actualidad. Luego de este decreto, solo se podría mencionar la Resolución 18583 de 2017, la cual declara como programas idóneos para la ERE las licenciaturas en Educación Religiosa y la de Teología, que son así las únicas denominaciones cuyos egresados podrán desempeñarse en la enseñanza de la ERE en los colegios públicos. Por otra parte, la Resolución 0889 de 2017, documento que presenta los lineamientos para construir la política pública de la libertad religiosa en Colombia, señala la pertinencia de trabajar el tema educativo como lugar de reflexión respecto al pluralismo religioso.

Por su parte, la Conferencia Episcopal Colombiana en el mismo periodo publicó la actualización de los estándares curriculares en el año 2012, los cuales retoman la estructura de sus predecesores; y en el año 2017 se hace la actualización vigente de aquellos, la cual toma como base la introducción de la versión anterior respecto a la fundamentación de la ERE, algunos aspectos legales leídos desde el magisterio, el perfil docente, la presentación de la estructura del documento, y amplía su preámbulo predicando la necesidad de abrir la comprensión de la Educación Religiosa Escolar a un grado de pluralismo religioso mayor. Sin embargo, en la práctica, cuando estos lineamientos proponen sus temáticas, se sigue evidenciando claramente la preferencia por temas propios del cristianismo católico, dejando el legado pluralista únicamente al enfoque antropológico.

3. Nuevas perspectivas sobre la ERE

Las investigaciones recientes sobre Educación Religiosa Escolar han evidenciado dos fuertes tendencias, una conservadora que se ha instalado por años en su comprensión como otro escenario de catequesis, y otra que indaga por ella desde distintas perspectivas, no solo magisteriales o nomológicas como se resaltó en los dos apartados anteriores, sino que además es abordada como lugar de pesquisa apropiado para aquellos investigadores que han visto más allá de la ambigüedades legales, para comprometerse con la búsqueda de su

identidad y naturaleza. Por ello, este apartado pretenderá mostrar algunas de estas búsquedas, de forma que la discusión sea más amplia y variopinta.

En primer lugar, la Confederación Interamericana de Educación Católica¹⁵ (CIEC) ha pensado la Educación Religiosa a partir de sus espacios de reflexión, entre los cuales se puede señalar la perspectiva que presenta mediante su Proyecto Educativo Pastoral la Escuela Católica de América (2015). En este se plantea la tarea de proponer una Escuela Católica que responda a los retos de la sociedad del conocimiento actual a partir de un currículo evangelizador, partiendo de la propuesta de Mario Peresson Tonelli, SDB.

En lo que respecta a la Educación Religiosa Escolar, aclara que su oferta no debe presentarse a través de una postura activista de oferta de celebraciones litúrgicas, catequesis, retiros o convivencias; por el contrario, señala cuatro posibles lugares para una correcta comprensión (CIEC, 2015, p. 80): el primer lugar es la construcción de conocimiento, el cual se fundamenta en la dimensión dialógica de los estudiantes en confrontación con sus realidades, de tal forma que se invoca una dimensión transformadora de la sociedad; el segundo lugar es la comprensión del patrimonio histórico, espacio que permite la interpretación de la cultura a partir del reconocimiento de las diversas cosmovisiones religiosas como lugares cargados de sistemas de representaciones simbólicas que posibilitan la contemplación de la riqueza cultural de la humanidad (CIEC, 2015, p. 81).

El tercer lugar es la formación en valores, la cual posibilita la promoción de horizontes éticos y morales que puedan ser lugar de praxis en la cotidianidad de los estudiantes, superando comprensiones discursivas por otras más prácticas. El último lugar propuesto por la Confederación para la Educación Religiosa es la posibilidad de hacer de esta un escenario para la inserción crítica, participativa y creadora de los jóvenes en la sociedad, de tal forma que cada joven comprenda su papel activo en la sociedad (CIEC, 2015, p. 81).

¹⁵ La Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC) fue creada en el Primer Congreso de Educación Católica en el año 1945; es una institución sin ánimo de lucro y de derecho civil que se propone estar al servicio de la propuesta de educación católica en el continente americano. Para mayor información sobre esta confederación véase <http://ciec.edu.co/> En esta página se puede consultar más material sobre su comprensión de la ERE en el marco de la educación católica americana.

Por ello, la CIEC (2015) afirma que “la Educación Religiosa Escolar ayuda a suscitar, cultivar, y desarrollar la dimensión religiosa de la persona humana, como ser abierto a la trascendencia, y a asumir una actitud madura frente a la opción religiosa” (p. 82). Este aspecto señala claramente que el centro no es el adoctrinamiento religioso desde una postura de mantenimiento, sino una búsqueda por espacios de reflexión acerca del sentido de la propia existencia y las motivaciones de los estudiantes para vivir; por ello, la reflexión acerca de lo religioso y lo trascendente es pertinente (p. 82). De esta forma, la Confederación se desprende de los discursos catequéticos y sienta el precedente de una ERE abierta y plural que no busca la repetición de un discurso religioso, sino la proyección de espacios de formación integral a favor de la construcción del sentido de la vida.

Esta perspectiva llevó a la CIEC a buscar otros lugares epistemológicos para fundamentar la Educación Religiosa Escolar en la escuela americana; entre ellos, adoptaron la categoría de la inteligencia espiritual como núcleo fundante. Por ello, abordaron el constructo teórico de Francesc Torralba¹⁶ y plantearon las posibles habilidades que la ERE puede potenciar desde el trabajo configurado en clave de desarrollo de la espiritualidad.

Entre estas habilidades se destacan la asertividad en la creatividad, la profundidad en la mirada, la conciencia crítica y autocrítica, la calidad de las relaciones, la autodeterminación, el sentido de los límites, el conocimiento de las posibilidades, la transparencia y la receptividad, el equilibrio interior, el asumir la vida como proyecto, la capacidad, el sacrificio y, por último, la vivencia plena del ahora (Pérez, s. f.).

Esta perspectiva más abierta de la CIEC responde también a la circunstancia actual de la teología, pues son varios los teólogos que han manifestado interés por construir sus discursos teológicos desde otras perspectivas, donde los enfoques más contextuales y plurales han tomado fuerza a partir de un ejercicio de indagación por la búsqueda y construcción del Reino (Pérez, González y

¹⁶ Si se desea consultar la fuente original, se recomienda revisar la conferencia de Francesc Torralba sobre la Inteligencia Espiritual en el marco del III Foro de Espiritualidad en España; <https://www.youtube.com/watch?v=s0atz-ePLSk>

Rodríguez, 2017, p. 52). Por ello, es común encontrar hoy en día obras sobre Educación Religiosa Escolar que desbordan el enfoque catequético y adoctrinador que durante siglos se predicó desde el magisterio católico. A continuación se listan las principales afirmaciones que emergen en este sentido; en primer lugar se cita a Mario Peresson, SDB, quien dice:

En el decurso diario de su vida, el ser humano se plantea muchas preguntas que gravitan sobre su existencia: ¿cuál es el sentido de cada acción que realiza?, ¿cuál es el sentido de la vida?, ¿por qué y para qué vivir? De una manera u otra, el ser humano capta el misterio de la existencia y tiene que optar por darle uno u otro sentido, que le permita fundamentar, explicar y orientar su diario vivir (Peresson, 2004, p. 209).

Para esto plantea un método experiencial cíclico que se concentra en: la experiencia, el significado, la codificación, la reflexión, la explicitación, la transformación, la celebración, la comunicación, la valoración y la evaluación. Este método es posible gracias a cuatro competencias específicas: perceptiva, analítico-comprehensiva, interpretativa-hermenéutica, y transformadora (Peresson, 2016, p. 35).

Por otra parte, José Luis Meza afirma que los fines de la Educación Religiosa son:

Propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda de sentido (último) de la vida; constituir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos (Meza, 2011, p. 24).

En la misma perspectiva, David Lara Corredor afirma que “[...] a la educación religiosa le compete la formación en las dimensiones trascendente, religiosa y espiritual de la persona, a partir de la experiencia religiosa dada en la cultura” (Lara, 2011, p. 146). Junto con Meza y otros autores afirman que el objeto de estudio de la ERE es “la persona, sujeto y protagonista de su propio proceso de emancipación en relación con los otros y el misterio” (Meza *et al.*, 2015, p. 258).

De otra parte, María Elizabeth Coy aumenta los elementos discursivos para la ERE a partir de elementos antropológicos, sociológicos y culturales propios de la vida humana:

El saber religioso en todas sus dimensiones: cultural, social, teológico, histórico y confesional, es una necesidad antropológica y social. En este saber está el fundamento de las distintas cosmovisiones, las respuestas a los interrogantes existenciales del ser humano, la justificación de muchas de las conductas humanas y, por supuesto, la clave hermenéutica de la vida social, cultural, artística, histórica y trascendental de las personas y las sociedades (Coy, 2009, p. 58).

Por su parte, Isabel Corpas aclara que “los responsables de educar en la fe son la familia como primer ámbito de enseñanza y aprendizaje religioso [...] y la parroquia como espacio en el que se construye la comunidad” (Corpas, 2012, p. 96). Jaime Laurence Bonilla (2015) llega a pensar una Educación Religiosa Escolar que favorezca de forma holística la formación integral, fundamentando el diálogo de saberes de forma interdisciplinar y transdisciplinar (Bonilla, 2015, p. 112).

Por último, investigadores de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali proponen “un corpus propio [de la ERE], teniendo como base su objeto de estudio, a saber: el despliegue de sus dimensiones espiritual y trascendente, y el desarrollo de la inteligencia espiritual de la persona” (Botero y Hernández, 2017, p. 135). Para cumplir con esta meta, proponen echar mano del aporte de los estudios de la religión: Antropología de la Religión (Botero, 2017), Sociología de la Religión (Imbachi, 2017), Psicología de la Religión (Cuéllar, 2017), Filosofía de la Religión (Moncada, 2017) y Fenomenología de la Religión (Castaño, 2017).

Este panorama permite evidenciar que el discurso de Alejandro VI en la Bula *Inter Caetera* ha tenido la necesidad de repensarse desde diversos lugares; de forma especial, los autores citados en este tercer acápite permiten pensar una Educación Religiosa Escolar no confesional, la cual no propenderá a la catequesis, pero tampoco a la descristianización. El centro de la nueva

perspectiva es la formación integral que incorpora lo humanístico con una espiritualidad en prospectiva de construcción de sentido de vida.

4. A manera de cierre

Este breve recorrido histórico de la relación entre el magisterio de la Iglesia y el Estado colombiano a partir de la Educación Religiosa Escolar pretende evidenciar los lugares epistemológicos por los cuales se ha movido dicha relación, permitiendo así hallar ciertas intencionalidades articuladoras entre los discursos de ambas partes, que si bien se inclinaron en la mayor parte del escrito por manifestar lineamientos presentados en bulas, concordatos, leyes, decretos, resoluciones y otros documentos oficiales, también posibilitaron el hallazgo de lugares más abiertos al diálogo interreligioso, para comprender una ERE no confesional posibilitadora de crecimiento espiritual para cada estudiante a partir de la indagación por el sentido de la vida.

Las mayores insistencias de los escritos abordados desde el magisterio de la Iglesia Católica manifiestan la intención clara de la perdurabilidad del espacio de la Educación Religiosa Escolar en tanto escenario para la evangelización, ya sea desde las perspectivas tradicionales centradas en lo eclesiológico, o desde posturas más abiertas a la construcción del Reino de Dios fundamentado desde las teologías contextuales. Estas posturas tienen una debilidad notable: la poca opción por el pluralismo religioso y la interculturalidad; sin embargo, no es posible condenarlas tajantemente, pues, si bien en muchos casos han generado espacios de invisibilización, estigmatización o discriminación de algunas minorías religiosas con los temas propuestos en sus lineamientos, han logrado en cambio el desarrollo y planteamiento de una postura social que imprimen, por lo general, de tal forma que no se presentan datos aislados de la cotidianidad humana, sino que siempre es evidente la invitación a concretar en la transformación social su propuesta curricular.

Por otra parte, con la entrada en funcionamiento de la Constitución Política de 1991, el Estado ha defendido la libertad religiosa como un derecho de todos los colombianos, pues la diversidad de la nación es concebida como un tesoro inmaterial. Dicho patrimonio es posible preservarlo solamente en tanto se

construyan posturas pluralistas, lo cual no es sinónimo de eclecticismo o sincretismo, sino de la capacidad humana por reconocer lo plural como un lugar de riqueza donde la interculturalidad tiene cabida a partir de la ampliación de los marcos hermenéuticos de la cotidianidad humana (Pérez, Nieto y Santamaría, 2019).

Por ello hay que reconocer la importancia de tres conceptos claves que emergieron en esta indagación, tanto de parte de la Iglesia Católica (CEC, CIEC, y los teólogos mencionados) como del Estado y otros estudiosos de la religión: pluralismo religioso, espiritualidad y dimensión trascendente. Estos elementos pueden constituir el núcleo de prospectiva de una Educación Religiosa Escolar abierta y plural que reconozca la diversidad religiosa como riqueza, busque espacios de promoción del sentido de vida y fortalezca el reconocimiento de la apertura humana al otro, lo otro y lo absoluto.

Entonces, pensar la Educación Religiosa Escolar desde este marco no solo elimina la tentación de una apuesta adoctrinante y discriminatoria, sino que además abre el espectro de acción a múltiples discursos que posibilitan la promoción del sentido de vida en el marco de una espiritualidad humanizadora¹⁷. Así las cosas, la invitación es también a actualizar constantemente los conocimientos sobre lo religioso, lo espiritual y lo trascendente en el ser humano, no solo desde una perspectiva teológica, sino aprovechando el aporte de los estudios de la religión en este sentido.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. París: ONU.

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D. C.

¹⁷ Para más información sobre otras propuestas epistemológicas sobre la ERE se sugiere consultar a Moncada (2015), Botero y Hernández (2017), Quitián y Moncada (2017), Cuellar y Moncada (2019), y Naranjo y Moncada (2019).

Bonilla, J. (2015). *Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá: Bonaventuriana.

Botero, D. y Hernández, A. [comps.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali: Unicatólica.

Castrillón, J. (2011). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. Meza (ed.), *Educación Religiosa Escolar, naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 37-70). Bogotá: San Pablo.

Confederación Interamericana de Educación Católica. (2015). *Proyecto Educativo Pastoral. La Escuela Católica de América*. Bogotá: Nomos.

Conferencia Episcopal Colombiana. (1913). *El Catecismo y la enseñanza religiosa*. [Compilación 1913, 1924, 1927, 1940 y 1951]. Bogotá.

Conferencia Episcopal Colombiana. (1944). *Confederación de Colegios Católicos*. [Compilación 1944, 1948]. Bogotá.

Conferencia Episcopal de Colombia. (1975). *Orientaciones Pastorales para la aplicación del artículo XII del Concordato*. Bogotá.

Conferencia Episcopal de Colombia. (1992). *La Educación Religiosa en el proyecto de ley general de educación que inició su curso en el honorable Congreso de la República*. Cali, Valle del Cauca: Presidencia de la Conferencia Episcopal.

Conferencia Episcopal de Colombia. (1993). *Comunicado del Presidente de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Cali, Valle del Cauca.

Conferencia Episcopal de Colombia. (1997). *Orientación Pastoral sobre Educación y Libertad Religiosa*. Popayán, Cauca.

Conferencia Episcopal de Colombia. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Bogotá: Delfín.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 133 del 23 de mayo*.

Consejo Nacional Constituyente. (1886). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá.

Corpas, I. (2012). Educación Religiosa Escolar en contextos plurales. *Revista Ciencias Sociales y Religión*, 14(17), 77-104.

Corte Constitucional. (1993). *Sentencia C-027*. Bogotá.

Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52(154), 53-83.

Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.] (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar*. Cali, Valle: Sello Editorial Unicatólica.

Jaramillo, J. (1980). *Decreto Orgánico Instrucción Pública Noviembre 1 de 1870*. Documento Archivo Universidad Pedagógica Nacional.

Langebaek, C. y Melo, J. (1996). *Historia de Colombia: el establecimiento de la dominación española*. Bogotá: Presidencia de la República, Imprenta Nacional de Colombia.

Lara, D. (2011). La idoneidad del docente de Educación Religiosa, ERE. *Revista Reflexiones Teológicas*, (7), 145-154.

Mantilla, B. (2017). Relatos de Viaje: ¡Pasión por la vida! El grito desesperado por la misericordia (ponencia). En: H. Rodríguez (comp.), *Interpelaciones del Papa Francisco a la Teología de hoy* (pp. 195-200). Bogotá: Universidad Javeriana.

Meza, J. (Editor). (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo.

Meza, J. et al. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247-262.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Directiva ministerial 002 del 5 de febrero*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa*.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075: Decreto único reglamentario del sector educación*.

Ministerio del Interior. (1998). *Decreto 354: Convenio de derecho público entre el Estado colombiano y algunas entidades religiosas cristianas no católicas*.

Moncada, C. (2015). *Colombia diversa, tarea para la ERE* [Ponencia]. I Coloquio de Educación Religiosa Escolar, USTA. 31-37. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/eduvirtual/New/coloquioERE/memorias.pdf#page=31>

Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores* 22(1), 103-119. DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.6

Peresson, M. (2004). *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*. Bogotá: Kimpres.

Peresson, M. (2016). *Hacia una educación religiosa escolar situacional y experiencial: fundamentos epistemológicos, antropológicos, teológicos y metodológicos de la ERE*. Bogotá: Servicio Catequístico Salesiano.

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). Aportes de la pedagogía crítica a la fundamentación metodológica de la teología de la liberación en América Latina. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 41-54.

Pérez, O. (s. f.). *Habilidades que desarrollan la inteligencia espiritual*. CIEC. Recuperado de <http://ciec.edu.co/escuela-catolica/n-136-habilidades-que-desarrollan-la-inteligencia-espiritual/>

Pérez, J. y Gallego, M. (2019). Breve análisis históricodescriptivo de la educación en Colombia. *Revista Tesis Psicológica*, 14 (1), 1-16.

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37).

Quitán, E. y Moncada, C. (2017). La práctica educativa en educación religiosa como escenario de reflexión investigativa. *Revista Cultura*, (274), 6-10. Recuperado de <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>

Remeseiro, A. (2004). Bula Inter-Caetera de Alejandro VI (1493) y las consecuencias político administrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492. *Archivo de la Frontera*.

República de Colombia y la Santa Sede. (1973). *Concordato*. Bogotá.

LA ESCUELA CATÓLICA EN LATINOAMÉRICA, TRÁNSITOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE UNA EDUCACIÓN REPRODUCTIVA Y UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA EMANCIPACIÓN

Johan Andrés Nieto Bravo

John Jairo Pérez Vargas

*Unidos en el pan los muchos granos,
iremos aprendiendo a ser la unida
Ciudad de Dios, Ciudad de los humanos.
Comiéndote sabremos ser comida.
El vino de sus venas nos provoca.
El pan que ellos no tienen nos convoca
a ser Contigo el pan de cada día.
Llamados por la luz de Tu memoria,
marchamos hacia el Reino haciendo Historia,
fraterna y subversiva Eucaristía.
(Pedro Casaldáliga, Mi cuerpo es comida)*

Presentación

El legado de las prácticas educativas y pedagógicas generadas por el magisterio Latinoamericano, ha propiciado un diálogo reflexivo entre el acontecer de la escuela, la transformación eclesial y la emergencia de una pedagogía crítica que reconfigura las relaciones de poder y traza la ruta para la emancipación social de los pueblos. Dentro de este marco de reflexión, se identifica el tránsito del capital material al capital inmaterial, producto de la cuarta revolución industrial, lo cual genera retos de especial importancia para la escuela como constructora un saber liberador.

En el contexto del proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio”, el presente capítulo propone una relectura del papel que ejerce la escuela católica como una apuesta social y pedagógica dentro de los sistemas educativos latinoamericanos, en donde su acción política en el

acontecer de los hombres, genera plataformas de representación que propician la reconfiguración del ser y el hacer de sus prácticas desde una episteme en contra vía capaz de constituir las luchas sociales y la dignificación de los pueblos.

1. Introducción

El proceso de construcción del sistema capitalista ha devenido en una nueva reconfiguración del capital, que transita entre la acumulación material de bienes y la apropiación inmaterial del conocimiento, estableciendo a la escuela como el principal escenario de generación del nuevo capital en occidente, y por ende el lugar donde reside tanto el poder como la exclusión. Por tal motivo la escuela católica, se constituye en una apuesta en contravía a dicho modelo, ya que “el Hijo de Dios demostró la grandeza de ese compromiso pues al hacerse hombre, se identificó con los hombres haciéndose uno de ellos, asumiendo la situación en que se encuentran (...) por esto los pobres merecen una atención preferencial” (DP 1141-1142).

El papel que ejerce la escuela católica como una opción diferencial dentro de los sistemas educativos reconoce que su “quehacer político debe construir poder para que los excluidos puedan representarse (ellos mismos como parte del proceso) y debe buscar las formas de levantar una democracia directa que ubique claramente el escenario para esa representación” (Mejía, 1996, p. 73). El fundamento de la fe que sostiene la práctica educativa de la esta escuela presenta “una fe en un Dios que se revela en acontecimientos históricos. Es un Dios que salva en la historia” (Gutiérrez, 2014, p. 191).

Las realidades propias del contexto y la traza histórica de la violencia estructural, lanzan a la escuela católica al reto de interpretar “las aspiraciones y clamores de américa latina como signos que revelan la orientación del plan divino en el amor redentor de Cristo que funda estas aspiraciones en la conciencia de una solidaridad fraterna” (Celam, 2008, p. 43). De esta manera, la escuela católica requiere de un fundamento crítico que le permita asumir una distancia epistémica de la educación como reproducción bancaria al servicio de los sistemas económicos y las estructuras políticas imperantes. Es así como la práctica pedagógica se constituye en el escenario de resistencia, lucha y transformación social, pensada desde abajo, que reconfigura las prácticas educativas

desarrolladas en la escuela, posibilitando el tránsito del conocimiento comprendido al conocimiento emancipante.

El foco de discusión del presente texto, se basa en la necesidad de mutar el *habitus*¹⁸ crítico que reconfigura el *campo*¹⁹ de la educación en la escuela católica, para que fundamentado en una episteme en contra vía, pueda constituir las luchas sociales de los sujetos en Latinoamérica y aportar así a su dignificación.

Para tal fin en primer lugar se realiza una semblanza de la escuela católica en América Latina, presentándola como un campo en devenir; seguido de ello se hace una fundamentación epistemológica de la pedagogía crítica como práctica transformadora glocal, que responde a las necesidades de contexto y su puesta en diálogo; en un tercer momento, se discute el *habitus* crítico del nuevo sujeto pedagógico y la construcción de la escuela como un campo en transformación; para finalmente concluir identificando proyecciones teóricas en la construcción de una escuela católica fundamentada en una epistemología crítica que norma sus prácticas sociales y pedagógicas en el contexto Latinoamericano.

2. Semblanza de la escuela católica como un campo en devenir, desde el contexto latinoamericano.

La escuela es más que un lugar o un espacio físico, es un tiempo y un escenario en el que la persona construye su identidad como parte de la historia y el encuentro con su contexto. La comprensión teórica de la escuela se ha ido transformando según los grandes giros de pensamiento que se gestan en cada cultura, específicamente en latinoamérica ha tenido una metamorfosis en donde el papel ejercido por la Iglesia Católica ha jugado un protagonismo importante, a veces como sinónimo de retroceso, en otras ocasiones como signo de progreso.

La responsabilidad de educar a una persona recae directamente sobre la institución familiar, en este primer círculo vital se gestan las raíces, la identidad,

¹⁸ “Habitus (es) sistema de disposiciones duraderas (...) estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (...) sistemas de esquemas, de percepción, de pensamiento, apreciación, acción (...) principio de producción de las prácticas y principio de su organización y racionalidad objetiva” (Bourdieu y Passeron, 1972)

¹⁹ “...estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 2000, p. 127),

las costumbres y la herencia de una historia que deja huella en el reconocimiento del propio yo (Ugalde, 1987). Hasta la modernidad la educación se daba en casa, y cada persona era educada de acuerdo a la condición social heredada por su familia, así entonces el hijo del carpintero, se educaba en el arte de la ebanistería, y crecía especializándose en dicha técnica. El giro de este fenómeno se generó cuando los padres confiaron la educación de sus hijos a un maestro externo al hogar, a fin de que éstos no solo sean especialistas en un arte específico, sino que puedan tener un dominio y conocimiento del “todo”.

La alianza entre la escuela y la familia opera como un andamiaje, sobre el que se funda la posibilidad de cumplimiento del ideal pansófico y genera junto con otros organizadores, las condiciones de posibilidad para la existencia de la escuela, posibilidad en nuestros días naturalizada, es decir, considera como un ente natural e inherente a sí mismo (Narodowski, 2006, p.12).

Este surgimiento que hoy es común para nosotros, fue un proceso de transición complejo en los albores de la escuela moderna, fue necesario dejar claro la división de las responsabilidades que posibilitaron la transmisión de la función educadora de la familia a la escuela, cuya finalidad era la de universalizar el conocimiento, a fin de que pueda ser enseñado y asumido como una totalidad, esto se logra cuando se renuncia a la especialización heredada por la familia, por medio del mecanismo en el que el rol educativo lo asume el docente, tras la abdicación de los progenitores y el desplazamiento de la educación de la esfera privada (familia) a la esfera pública (escuela).

La escuela entonces se convierte en un lugar de especialización del maestro, de universalización del conocimiento y de uniformidad de los estudiantes, quienes dejan de ser los “hijos de...”, para convertirse en los alumnos. Sin embargo, este estilo de escuela se modifica y da un giro en el momento en el que el Estado asume el papel de dirigir los destinos de la educación, de esta manera “concreta el proceso civilizatorio a través de la construcción de sistemas educativos capaces de hacerlo realidad mediante la contratación de los docentes como asalariados” (Narodowski, 2006, p. 14).

La escuela toma nuevos matices y se convierte en un ente de control estatal. El gobierno instrumentaliza la educación para lograr unos fines de tipo policivo en

el cual el primer campo de control sea el lugar en donde se educa a los infantes. La modificación de la misión del docente como formador artesano, que acompaña los procesos de educación ocupando el lugar de los padres, se ve remplazado por la figura del asalariado, es decir del empleado que en masa educa en base a un proyecto social determinado por el gobierno de turno. El paternalismo educativo de los estados latinoamericanos generó una crisis en la identidad de la escuela, pues la impronta de los intereses bipartidistas marcó los giros de la comprensión de una escuela que aún no encontraba su lugar en el macro-entorno de la formación ciudadana.

En este contexto moderno, surge la institución escolar en Latinoamérica como una forma de dominio y control a una problemática pública, conciliando el papel del maestro que formaba como un arte, siendo tutor o institutriz de los hijos de los más acaudalados; con la necesidad de dar solución a un problema social de pobreza por medio de la educación.

La situación de pobreza se problematizaba ya que no presentaba utilidad a la República, por lo que se fueron configurando intentos por constituir un espacio que recogiera, disciplinara y habilitara a los niñas y niños, hijos e hijas de la gente pobre. El hospicio será el que inicialmente suponga esta tarea, que con el tiempo se fue consolidando hasta devenir en la escuela (Martínez, 2006, p.24).

La educación es un fenómeno en devenir, desde sus orígenes no nace fruto de la indagación idealista de la *paideia* griega, sino del devenir de un mestizaje social, cultural, religioso, político, que tras la búsqueda de su identidad y estabilidad, trajo consigo el caos propio de todos los procesos de transición que vive el ser humano (Theodosiadis, 1996).

La escuela latinoamericana se convierte en síntesis de dos realidades aparentemente lejanas, el maestro como artesano y la escuela como hospicio, dos perspectivas de educación distantes que encontrarán su punto de interacción en la formación de lo que fue la escuela moderna en América Latina, las dos orillas se “cruzan en un momento que posibilita que estas dos figuras se hagan visibles. La aparición del maestro o maestra trae consigo la escuela, y la aparición de la escuela hace visible al maestro público” (Martínez, 2006, p.24).

Sin embargo, es claro que la finalidad de esta unión no se genera como una búsqueda pedagógica o didáctica, sino como un acontecimiento social que da respuesta al devenir político y moral que vivía la sociedad de la época. Con esta aparición los destinos de los maestros y la escuela se fusionaran creando una sola estructura escolar, en la cual el maestro forma una persona, para responder a unas necesidades políticas, morales y culturales de su entorno social.

La educación conocida hasta ahora era la promovida por las tendencias activistas, las cuales se basaron en ideales heredados por las grandes tradiciones entre ellas la cristiana, así se configura la escuela eclesial como un medio de evangelización que pretendía en un principio enseñar, pero no tenía por fin educar o consolidar una práctica pedagógica formal. Esto motivó a que la Iglesia asumiera el papel de la educación a la luz del mandato joánico del amor. “El cristianismo dio a la beneficencia un verdadero espíritu religioso, considerando la limosna como algo agradable a Dios y haciendo de la caridad un fin en sí misma” (Martínez, 2006, p.28).

La sacralización de la pobreza como una forma de vida clerical o religiosa, se convirtió en un problema mayor pues promovió la mendicidad entre los ciudadanos, la forma de resarcir su error, fue la de aliarse con el estado para generar lugares para practicar la caridad y al mismo tiempo educar, por ello los hospicios se convertirán en las futuras escuelas, y es allí donde se gesta la escuela colombiana, en un ambiente católico que da una solución política a la problemática pública de la pobreza, la mendicidad y el desempleo, suscitados por el ideal caritativo cristiano que unido a las condiciones de esclavitud y colonización, promovió la mendicidad y la pobreza en medio de la sociedad colombiana, en su mayoría analfabeta y carente de ilustración.

La realidad política que ha configurado la escuela en nuestro continente, coincide con una errónea comprensión de la caridad cristiana, en donde se considera bienaventurado el que vive la pobreza, por ello la Iglesia católica y el estado colombiano serán progenitores de la naciente escuela cuyo punto articulador es la condición de pobreza.

La pobreza se nos revela como el elemento dinamizador en el proceso de surgimiento de la escuela. La pobreza reorganiza, dispara y saca a flote la nueva

problemática de la población, fenómeno social que era necesario someter a régimen mediante pautas de crianza e instrucción que hicieran posible gobernar el alma y controlar el cuerpo (Martínez, 2006, p.28).

La figura de la educación Católica cobró un papel preponderante en la consolidación del ideal de escuela, sin embargo la lucha entre los poderes políticos de los conservadores y los liberales, fueron suscitando una intermitencia pedagógica del horizonte institucional, lo que produjo constantes cambios estructurales en las escuelas, las pedagogías y los grandes paradigmas de educación. En este momento escuela católica enfrentó una crisis, un cambio de paradigma que tenía por base la lucha de los ideales bipartidistas, la Iglesia asumió la defensa de la visión conservadora, mientras el estado liberal promulgó una nueva pedagogía para la escuela, provocando el divorcio entre la escuela pública y la escuela católica.

Uno de estos cambios fue el arribo de la pedagogía Pestalozziana al continente, de manera especial a Colombia, la cual es traída por el partido liberal con el fin de erradicar toda connotación confesional de las aulas de clase, quitando a la Iglesia dicho monopolio educativo, el cual era el pilar fundamental del conservadurismo. Esta nueva pedagogía “fue asumida en su integralidad, como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana, frente a la pedagogía llamada tradicional: memorista, verbalista y punitiva” (Saldarriaga, 2003, p.37).

El abismo entre la nueva escuela y la escuela católica fue cada vez más grande ya que la pedagogía del suizo Pestalozzi fue asumida como una insignia política y como una innovación, que traía consigo una nueva concepción de hombre y la llave para abrir la puerta que llevaría a los países latinoamericanos a la modernidad, donde el sujeto observa su entorno, lo comprende desde un positivismo racional y construye un sistema discursivo netamente laico, desde aquel momento hasta hoy han sido múltiples los arribos pedagógicos que han llegado al país, obligando a la escuela católica a repensar sus modos, métodos, horizontes pedagógicos y ante todo su actualidad en un mundo cambiante. De esto depende y dependerá su supervivencia en el escenario educativo colombiano.

La relevancia del cambio pedagógico que diferenció el proceso de construcción de escuela, es que permitió la emergencia y arribo de otras alternativas pedagógicas, que enriquecieran y diversificaran los modos de comprensión escolar. Ante esta situación la escuela Católica, se ve abocada a su reconstrucción para ser pertinente a las necesidades y realidades sociales en devenir. Oscar Saldarriaga problematiza el papel de la escuela católica en Colombia con el siguiente cuestionamiento: “Pedagogía Católica ¿amor o hipocresía?”, lo hace destacando el papel que fungió Martín Restrepo Mejía²⁰ en la consolidación de una pedagogía colombiana y católica, que se renovará frente a los nuevos retos de pensamiento que traía el interés secular de la pedagogía Pestalozziana.

Esta figura educativa, será la semblanza de aquella identidad desdibujada de una escuela basada en la caridad cristiana, remplazada por el afán laico de un proyecto político liberal y sustentada en la renovación de su estructura, más no de su esencia. Una descripción de este personaje permite comprender este fenómeno en la educación católica “No hay otro pedagogo como Martín Restrepo Mejía que haya influido tanto en la cultura del país en los últimos años, pues parece que con él se apagó el apostolado en la docencia” (Bohórquez, 1956, p. 554). Esta descripción del docente Martín Restrepo Mejía, describe el papel del entonces educador católico.

La peculiaridad del docente católico es la de identificar la docencia como un apostolado, en el cual el papel del maestro y la escuela no gira entorno a la preocupación política o salarial de los grandes modelos económicos, sino que su centro de giro es la pertenencia a un lugar epistémico, en donde se considera que el maestro es más que un asalariado del Estado, es más que un transmisor laico del conocimiento, es más que una parte de la masificación educativa dada por la sociedad (Nieto, 2017).

Dicha identidad del maestro y la escuela católica han permitido que esta institución, permanezca prestando el servicio educativo en medio de la diversa

²⁰ Martín Restrepo Mejía es un pedagogo colombiano nacido en el 2 de noviembre de 1861 en la ciudad de Medellín, testigo de la guerra de las escuelas suscitada en 1870, que expresa el conflicto interno colombiano entre los dos polos de poder, los cuales emplearon las escuelas como foco de conflicto. Su ideal de escuela permaneció encausado en la escuela católica, enfrentando el surgimiento de la pedagogía Pestalozziana que buscaba una educación laica basada en la política de los gobiernos liberales.

oferta de educación. La huella de Pestalozzi desapareció, el arribo de modelos emergentes no se hizo esperar, sin embargo, con el tiempo estos han fenecido ante la llegada de otros tantos. En medio de este devenir la identidad propia de la Escuela Católica, ha sido garante de la permanencia en medio del devenir.

El oficio de maestro como un trabajo de artista, un artista que trabajaba sobre el alma de los alumnos utilizando un instrumento que nunca ha cesado de rondar la vida de los maestros: la fuerza del amor, una especie particular de amor que llamaremos amor pedagógico (Saldarriaga, 2003, p. 94).

El culmen del proceso de transformación de la escuela católica en este Latinoamérica no se encontró en el matrimonio ideológico con una política hegemónica, tampoco se debió al predominio de un contexto colonial de cristiandad que ha dejado arraigadas huellas religiosas en la sociedad (Sanz, 1994). Se debe principalmente a que esta Institución tomó conciencia de los cambios, se abrió al devenir educativo de los modelos pedagógicos, de las reformas políticas, de las nuevas legislaciones, y ante todo no perdió el horizonte de la misión que la configura como escuela.

Los cambios sociales asumidos por la escuela católica, antes de ser un problema, son un momento de crecimiento para el apostolado que esta cumple en medio de la sociedad. Una escuela católica anclada en la añoranza del pasado, es una escuela proclive a su propio ocaso. En un panorama cada vez más laico, la escuela católica encuentra un espacio con mayor libertad, para ejercer de forma autónoma su apostolado educativo, pero esto solo será posible en la medida en que se encuentre abierta al diálogo, al cambio y a la novedad.

Las ciencias de la educación, anteriormente centradas en el estudio del niño y en la preparación del maestro, han sido impulsadas a abrirse a las diversas etapas de la vida, a los diferentes ambientes y situaciones allende la escuela. Nuevas necesidades han dado fuerza a la exigencia de nuevos contenidos, de nuevas competencias y de nuevas figuras educativas, además de las tradicionales. Así educar, hacer escuela en el contexto actual resulta especialmente difícil. La escuela católica está llamada a una renovación valiente. La herencia valiosa de una experiencia secular manifiesta, en efecto, la propia vitalidad sobre todo por la capacidad para adecuarse sabiamente. Es, por tanto, necesario que también hoy la escuela católica sepa definirse a sí misma de

manera eficaz, convincente y actual. (Congregación para la Educación Católica, 1997, Par.2-3)

Dentro de las tareas de la Escuela Católica, se presenta el encontrar su lugar y su identidad en medio del amplio mapa global en el cual se encuentra inmersa, se solidifica gracias a la existencia de una ciencia que le permita reflexionar sobre sí misma, aquí surge nuevamente la filosofía escolar como el medio de auto-conocimiento que tienen las instituciones para definir su autenticidad, originalidad y lugar en medio de la sociedad del conocimiento, partiendo del “reconocimiento del hombre como continua transformación, esta se debe a sus procesos evolutivos marcando con ello una pauta o unas características puntuales para cada etapa del crecimiento” (Nieto, 2019, p.9)

La Escuela Católica abierta a la novedad del cambio, puede encontrar por llamado la constante actualización, en la cual renueve su mirada sobre sí misma y sobre su entorno (Rodríguez, 1997), pero no pierda la esencia de su búsqueda: la verdad que adquiere rostro sustantivo y subjetivo en la persona de Dios. El tiempo de la escuela, está íntimamente relacionado con el tiempo del acontecer social de Dios “que es una persona designada con nombre propio, dotada de una voluntad poderosa que irrumpe por sí mismo y de manera concreta en la historia de su pueblo” (Ranher, 1963, p. 108), haciendo del escenario escolar, un lugar de búsquedas teleológicas desde la ejercitación de la racionalidad práctica que incide socialmente en el territorio, el sujeto y la comunidad, para lo cual el aprendizaje crítico, permitirá trazar caminos de revolución en donde los fines, los medios y los contextos encuentren una coherencia reflexiva.

Situarse en el campo más decisivo de los fines, ocuparse no sólo del «cómo», sino también del « por qué », superar el equívoco de una educación aséptica, devolver al proceso educativo aquella unidad que impide la dispersión por las varias ramas del saber y del aprendizaje, y que mantiene en el centro a la persona en su compleja identidad, trascendental e histórica (Congregación para la Educación Católica, 1997, párrafo.10).

El papel que ejerce la reflexión crítica centrada en la capacidad problematizadora del hombre, es el epicentro del proyecto educativo de la escuela católica, en cuanto el asombro, la pregunta y la curiosidad insatisfecha, propician el desarrollo de una persona libre de las estructuras hegemónicas y comprometido

con la construcción de una auténtica justicia social, develando la Verdad del Dios Verdadero:

El Dios verdadero no es algo que podemos asir o contemplar o tematizar; la verdadera trascendencia nos coloca más allá de las categorías del ser y de todas las extrapolaciones del ser; Yahvé no está ni entre los entes ni entre los existires, ni el ser unívoco ni en el ser análogo, sino en el implacable imperativo moral de justicia (Miranda, 1972, p. 72).

De esta manera, la construcción del conocimiento como camino de búsqueda reconoce que la verdad contemplada y reflexionada, solo es conocida desde la acción social que propende la justicia entre los hombres, por medio de las diferentes luchas que dignifican la humanidad, aunque estas no se encuentren necesariamente profesadas desde la fe cristiana, sino desde modos y maneras que alcanzan la acción salvífica de Dios, “donada por caminos que Él sabe” (AG 7).

En este entramado de reflexión, se suscita el interés de crear un ambiente educativo en el cual no hay una separación entre el aprendizaje crítico y la educación, entre el concepto teórico y la sabiduría humana, sino que todos los aprendizajes de una manera interdisciplinar se preocupen en la búsqueda de unas verdades comunes, para tal fin es necesario en primer lugar un ambiente abierto e inquieto por la verdad; y en segundo lugar un aprendizaje base que sirva como estructura de búsqueda para que los otros aprendizajes se interesen por la indagación, y la construcción de una curiosidad crítica e indócil, que lance a la escuela a la tarea de construir socialmente el conocimiento:

Se trata de una antropología que tiene que ser una antropología de la verdad. Una antropología social, es decir, donde se concibe el hombre en sus relaciones y en su modo de existir. Una antropología de la memoria y de la promesa. Una antropología que hace referencia al cosmos y que se preocupa por el desarrollo sostenible. Y aún más, una antropología que hace referencia a Dios. La mirada de fe y esperanza, que es su fundamento, escruta la realidad para descubrir en ella el proyecto escondido de Dios. Partiendo así de una reflexión profunda sobre el hombre moderno y nuestro mundo actual, nosotros deberíamos reformular nuestra visión sobre la educación (Congregación para la Educación Católica, 2014, parágrafo 10-11).

La construcción de una antropología para el siglo XXI, en donde se consolide una concepción de hombre cercana a las realidades sociales y las luchas que estos emprenden, hace necesario que dentro del aula se promueva la reflexión hecha por los estudiantes sobre los problemas que le rodean y de sí mismos, allí el pensamiento crítico y un ejercicio hermenéutico escolar tiene un lugar protagónico, pues la resignificación antropológica sitúa a los estudiantes como los primeros protagonistas del proceso de transformación y construcción social, son ellos quienes con formación divergente proponen una nueva óptica desde la cual se mira al hombre y se indaga la verdad de la moral, del conocimiento, del arte, como realidades no acabadas (Pérez, Nieto-Bravo y Santamaría Rodríguez, 2019).

Dicho proceso reflexivo, es enriquecido por el plus de una escuela que no se funda en conceptos abstractos, sino en el rostro de un sujeto con nombre e identidad, pues “no encontramos a Dios en la abstracción de todo lo concreto y determinado, sino muy concretamente en la historia y destino de Jesús de Nazareth” (Kasper, 1984, p. 207), quien nos enseña que la acción de Dios no es ajena a las luchas sociales por la justicia que emprende el género humano. Frente a esta realidad es necesario identificar cuatro desafíos de la escuela católica frente a los retos de la educación en el siglo XXI.

El primero es el de asumir la práctica pedagógica desde un horizonte crítico que posibilite el encuentro entre academia, vida y contexto vital, de esta manera el proceso de construcción del conocimiento supera las perspectivas hetero-estructurantes de carácter transmisionista, para dar paso a una acción colectiva del saber en cuanto “las pedagogías críticas asumen una postura pluriversal” (Santamaría-Rodríguez y Mantilla, 2018, p. 117), permitiendo que el saber trascienda las fronteras de la escuela, así entonces “una apreciación Latinoamérica de estas pedagogías favorece una concepción divergente de ellas toda vez que los públicos y realidades históricas en las cuales acontece son distintos en su naturaleza social, política, económica, cultural y religiosa” (Santamaría-Rodríguez y Mantilla, 2018, p. 117), transitando entre el conocimiento reflexionado y el conocimiento vivido:

La educación no es sólo conocimiento, es también experiencia. Ella enlaza saber y actuar, establece la unidad de los saberes y busca la coherencia del saber. Ella

comprende el campo afectivo y emocional, también tiene una dimensión ética: saber hacer y saber lo que queremos hacer, osa transformar la sociedad y el mundo, y servir la comunidad (Congregación para la Educación Católica, 2014, par.11).

El segundo reto de la escuela católica se encuentra de cara al diálogo con la ecología del conocimiento de Boaventura de Sousa (2010), en la cual la escuela debe hacerse consciente que no es el único escenario de aprendizaje, que las nuevas tecnologías han abierto múltiples lugares de conocimiento al alcance de todos, los cuales ganan un mayor impacto en la población juvenil e infantil. Por ello resulta importante hacer presencia en estos ambientes de aprendizaje y “ayudar a los estudiantes a construirse los instrumentos críticos indispensables para no dejarse dominar por la fuerza de los nuevos instrumentos de comunicación”. (Congregación para la Educación Católica, 2014, parágrafo.13-14).

El cambio tecnológico ha traído consigo una nueva concepción de hombre, de aprendizaje, de conocimiento. “a finales del siglo XX y principios del XXI el encuentro entre las personas y el mundo digital se intensificó transformando radicalmente la realidad” (Iztapalapa, Lerma y Pablos, 2015, p. 836). Dicho paradigma digital abre las puertas para el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro de las prácticas pedagógicas desde la escuela. Las TIC están presentes en el mundo de los estudiantes, por ende se convierten en un escenario de encuentro, interacción y divergencia para la consolidación de un conocimiento cercano al lenguaje y al contexto propio, sin embargo el mayor reto es el de comprender que “las nuevas redes por donde circula la información digitalizada han devenido en campo de batalla, espacio (sin lugar) de lucha de clases y de enfoques culturales” (Bernete, 2013, p. 155).

El tercer reto se encuentra en la apertura al mundo de la pluralidad religiosa y cultural, en donde pareciera acallarse cada vez más el mensaje cristiano, no se trata de imponer un pensamiento, sino de ponerlo en diálogo, lo cual implica a las instituciones católicas abrir las fronteras del apostolado más allá del círculo de los creyentes o de los adeptos, generando puentes de comunicación basados en un humanismo racional, que se dialoga con palabras y de manera especial con el ejemplo de vida. El diálogo se dará en la medida en que la escuela católica

se reconozca en clave de servicio, “así una de las características distintivas de la escuela católica del mañana como también del pasado, es que tendrá que permanecer la educación al servicio y al don gratuito de sí mismo”. (Congregación para la Educación Católica, 2014, parágrafo 12). Por lo cual la Escuela reinterpreta la figura de Dios, pues

Este Dios Padre, quiere ser el Dios que sale al encuentro del hombre como Dios de amor y salvación. No el Dios extrahumano del capricho y de la Ley. No un Dios hecho a imagen de los reyes y tiranos, de los jerarcas y preceptores. Sino el buen Dios que se solidariza con los hombres, con sus necesidades y esperanzas (Kung, 1977, p. 395).

Esto implica desde luego una apertura a los presupuestos dogmáticos que impiden el diálogo entre la escuela católica y el mundo secular. Los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas católicas pueden esforzarse por abrir las puertas a la posibilidad de abarcar un dominio mayor al discurso religioso, dentro de la identidad misma de la Institución educativa, de allí que el pensamiento crítico sea una plataforma que fundamente dicha apertura y posibilite el dialogo entre centros de pensamiento divergentes, diferentes y en ocasiones contrarios a los predicados por el mensaje cristiano.

El último reto de la Escuela Católica es el de reconocerse como una Escuela Pública pero independiente, es decir, que no puede ser concebida como una institución separada de las otras instituciones educativas. Tampoco debe ser administrada como un ente particular y ajeno al público, sino abrirse a las relaciones con la política del país, los sistemas económicos que la rigen y las tradiciones culturales heredadas. Sin embargo, no será amalgama de los intereses partidistas de los gobiernos hegemónicos²¹ que colonizan la sociedad, en esto radicará su independencia. Este diálogo entre lo público y lo independiente da libertad para enseñar, pero al mismo tiempo vinculación con la realidad en donde se enseña:

²¹ Los términos “Gobiernos hegemónicos”, se aplica tanto para los gobiernos conservadores como liberales, lo cuales han usufructuado históricamente el gobierno y control del país. También hace referencia a la hegemonía eclesiástica que ha influido en el pensamiento y el actuar moral de la nación. La Escuela Católica asume un papel de independencia frente a estos prototipos de poder, esta será la condición de posibilidad, para que se pueda generar auténticos proyectos educativos basados en la libertad y la autonomía.

De este modo se pone de manifiesto claramente el rol público de la escuela católica, que no nace como iniciativa privada, sino como expresión de la realidad eclesial, por su naturaleza revestida de carácter público. Ella desarrolla un servicio de utilidad pública y, aunque siendo clara y manifiestamente configurada según la perspectiva de la fe católica, no está reservada a solo los católicos, sino abierta a todos los que demuestren apreciar y compartir una propuesta educativa cualificada (Congregación para la Educación Católica, 1997, parágrafo 16).

La Escuela Católica no tiene un carácter privado, sino que posee una identidad pública, ya que su labor social responde a un derecho inalienable que es la educación. La brecha entre las escuelas del Estado y las escuelas de la Iglesia, abierta con la lucha bipartidista, no puede seguir siendo un ente de separación que categoriza o discrimina los estamentos educativos. El hecho de romper el paradigma de privacidad, abrirá las puertas al diálogo con los diferentes estamentos sociales, en donde la filosofía escolar se constituirá en principio de comunicación, diálogo, interpretación y lenguaje. No se trata de perder el horizonte de su misión, se trata de hacer de su misión un bien público, que mire críticamente la sociedad y propicie su desarrollo y transformación.

La experiencia escolar, se encuentra situada en un momento central del aprendizaje de todo ser humano, por tal motivo la formación de un pensamiento divergente y reflexivo, será germen para la proyección de un saber vivir, de un conocimiento auténtico del propio yo, y de una inquietud permanente de cara al entorno. Para ello “la educación católica se coloca en un momento de la historia personal, y es más eficaz cuanto más sabe conectarse con esta historia, sabe construir alianzas, compartir responsabilidades y consolidar comunidades que educan” (Congregación para la Educación Católica, 2014, Parágrafo 22).

La educación católica se consolida en el mundo, nace del mundo y está destinada a él. Escapar del diálogo con las diferentes antropologías y con los pensamientos emergentes de los cambios sociales que determinan las nuevas culturas de América Latina, no tendría que ser la opción del educador católico, ya que es su misión abrirse a la ecología del conocimiento, a fin de procurar en sus estudiantes y en su escuela una construcción del saber en confrontación con el contexto, consigo mismo y con el pensamiento que otros han generado a lo largo de la historia (Nieto y Pinto, 2018)

La escuela católica es escenario de emancipación social, movido por la mirada cristiana del *agapé* como trashumar del sujeto individual al sujeto colectivo, en cuanto “el ámbito propicio de la misericordia es la comunidad” (Mantilla, p. 198), escenario desde el cual se agencian las luchas sociales y las revoluciones educativas, entendiendo que la identidad comunitaria misericordiosa de la escuela “no es sentimientos piadosos hacia Dios, es acción transformadora desde nuestra fe” (Mantilla, p.198), convirtiéndose en un compromiso de caridad en la acción con el otro que sufre (Castillo, 2006), y con la sociedad que necesita ser reinterpretada, transformada y liberada.

3. Fundamentación epistemología de una pedagogía crítica en la escuela católica Latinoamericana

Somos herederos de una fundamentación epistemológica de la ciencia basada en dos fuentes de reflexión, por un lado se encuentra la perspectiva cartesiana que da origen a la modernidad científica, movida por el dualismo y la fragmentación, la cual trajo consigo la división entre *physis* y *psiqué*, posibilitando así una distancia entre los estudios que se centraron en la materia y aquellos que abordaban el espíritu, la *polis* y la historia (Dilthey, 2006). En la cuna de la *Royal Society of London for improving Natural Knowledge* se gestó el movimiento racionalista, que buscó con el método científico generar la ruptura epistémica que catalogaría como ciencias a todas aquellas que abordan las realidades naturales y materiales : “*perfect knowledge of natural things and all useful arts, manufactures, mechanical practices, ingenuity and inventions by experiment, without dealing with theology, metaphysics, moral, political, grammar, rhetoric or logic*”²² (Hooke en Lyons, 1968, p. 41).

Por otro lado se encuentra la física de Newton, cuyo giro a la ciencia se da por la generación de la mecánica que asumen la matemática como lenguaje, con una intención universalista del conocimiento capaz de llegar a constituirse en una nueva dogmática con la capacidad de totalizarlo en sus cánones y excluir todo saber distinto a ésta, (Wallerstein, 2006) lo cual trajo consigo el desconocimiento de los contextos, las particularidades de las luchas subjetivas

²² “perfeccionar el conocimiento de las cosas naturales y de todas las artes útiles, manufacturas, prácticas mecánicas, ingenios e invenciones por experimento, sin ocuparse de teología, metafísica, moral, política, gramática, retórica o lógica”. (Hooke en Lyons, 1968, p. 41)

y la imposición de presupuestos totalitarios dados unidireccionalmente y avalados por la experimentación haciendo de la ciencia “la búsqueda de leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y en todo espacio” (Wallerstein, 2006, p. 4).

Esta nueva comprensión de la ciencia trajo consigo unos procesos de filiación entre las ciencias naturales y su método, con la epistemología, cerrando la puerta a la posibilidad de concebir el conocimiento fuera de la realidad material como objeto de estudio propio de las ciencias exactas (Koyré, 1979).

La consolidación de una única episteme venida de los cánones de las ciencias exactas cuya cuna estaba en los países europeos, generó el proceso de colonización intelectual, basado en la instrumentalización de la razón como medio de poder y control social, de manera especial sobre los países más pobres a los que consideraron subdesarrollados. Éstos se veían abocados a cumplir las leyes mecánicas que impactaron no solamente a las ciencias exactas, sino a las relaciones sociales de poder. Es así, como se oficializa una manera de escribir la historia, construir la política, comprender la cultura y consolidar los estados modernos, empleando a la Educación y la Escuela como el escenario que garantizará la reproducción de los paradigmas que perpetúan las estructuras de poder (Foucault, 1997).

El redito de este proceso fue la fragmentación del conocimiento, pues se constituyó “un paradigma positivista (de la simplicidad o lo disyuntivo) que separó el sujeto de conocimiento de la realidad social que investiga, a la vez que la fraccionó en parcelas que debían ser estudiadas por disciplinas separas” (Torres, 2006, p. 66).

Esta construcción de crisis epistémica, llevó a la búsqueda de nuevos lugares para construir el conocimiento, que se centran en las prácticas sociales como escenarios en donde emergen saberes comunitarios “que hacen nacer formas totalmente nuevas y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una relación del sujeto con el objeto; o, más claramente la verdad misma tiene una historia”. (Foucault, 2003, p.3). El retorno al *Ethos* de la racionalidad práctica, posibilita la acción discursiva que se gesta en las luchas sociales, la cual esconde tras sus locuciones, la intencionalidad ilocutiva y la acción

perlocutiva (Searle, 2017), de esta manera “un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...] no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1977, p.307).

Éste giro epistémico, ha permitido a la escuela católica poder fundamentar sus prácticas con un horizonte diferencial, entendiendo que “su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (Schütz, 2003, p. 37). Por tal motivo, el accionar epistémico desde el cual se fundamentan los retos sociales de la escuela católica en Latinoamérica presupone que “los sujetos conocidos distan del investigador cognoscente, sin embargo, no son realidades estáticas, sino seres que al poseer una existencia propia, se encuentran en devenir, en transformación permanente y supeditados a múltiples formas de ser interpretados” (Nieto, 2017b, p. 178), promoviendo así la educación diferencial y en contexto, que dista de la masificación ideológica reproductiva capaz de instrumentaliza la escuela al servicio de proyectos hegemónicos, a fin de “liberar a los condenados a ser objetos del conocimiento social, permitiéndoles hablar y construir sus propias reglas” (Torres, 2006. p. 70), recreando su individualidad y colectividad, como factores centrales en la construcción histórica

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza. No es un punto, como el yo de la filosofía burguesa; su exposición consiste en la construcción del presente histórico. (Horkheimer, 2003, p. 243).

El fundamentar desde una postura crítica la pedagogía como *habitus* que transforma el campo educativo en donde se forman los sujetos sociales, permite considerar la educación como un fenómeno que procura emancipación y transformación, superando la perspectiva del conocimiento especulado, para dar paso al conocimiento democratizado y vivido (Nieto y Rodríguez, 2018), por lo

cual “una pedagogía crítica viva, relevante y efectiva, en el mundo contemporáneo, debe ser al mismo tiempo intelectualmente rigurosa y accesible a diversos públicos” (Kincheloe, 2008, p. 26).

4. El *habitus* crítico del nuevo sujeto pedagógico y la construcción de la escuela como un campo en transformación.

La construcción de una educación crítica en América Latina está sujeta a la puesta en diálogo con las estructuras de pensamiento venidas desde otros escenarios de resistencia, de allí que sea necesario problematizar las comprensiones que emergen tanto del norte como del sur, encontrando sus puntos de convergencia y el entramado de intelecciones que las mismas generan a la hora de pensar una escuela con horizonte crítico, que se expresa por medio de la narrativa entendida “como una forma de estudiar y comprender la manera como los individuos captan su realidad” (Nieto-Bravo, Angarita, Muñoz y Labrador, 2019, p.65) y por ende la transforman.

Las fuentes emergentes de la escuela de Frankfurt y Budapest, son sustrato epistemológico para la construcción de una pedagogía crítica que reconfigura el escenario escolar como una plataforma de resistencia y emancipación, capaz de incidir en la vida social y democrática de los Estados (McLaren, 2015). Por esta razón “la teoría cultural de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de la reproducción social y cultural” (Giroux, 1983, p. 30) ²³. La acción del pensamiento crítico no es ajena a la realidad tecnocrática donde se desarrolla la escuela, por el contrario, responde a ésta, desde la consolidación de una racionalidad no instrumental capaz de entender que “el aula [...] se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle [...]” (Giroux, 1997, p. 67).

La recomposición del capitalismo del siglo XXI genera una nueva conformación de las relaciones sociales de poder, se establece una economía de mercado con

²³ The Frankfurt School’s theory of culture also offers a new concepts and categories for analyzing the role that schools play as agent of social and cultural reproduction (Traducción propia).

dos altos costos, el primero es el ambiental, el cual afecta la casa común como producto del extractivismo y la hiper-industrialización; el segundo es un costo social, en cuanto el incremento del capital se mantiene sobre los más pobres, “el proyecto capitalista funciona con base en grandes marginalizaciones. El dinamismo en sus lugares de punta, coincide con el atraso en que quedan varias capas de la población” (Mejía, 1996, p. 78).

Todo esto se realiza desde la conformación de un contrato social avalado por las estructuras de poder en donde las sociedades políticas “se convierten en receptáculo de los intereses humanos, teniendo como principios la igualdad y la reciprocidad de las personas, quienes, saliendo de un Estado de naturaleza, logran constituir el Estado civil, y generar así una comprensión de justicia igualitaria” (Nieto, 2017a, p. 87) En palabras de Rawls (1997) “la idea directriz es que los principios de la justicia [...] son los principios que unas personas libres y racionales que interesadas en promover sus propios intereses, aceptarían una posición inicial de igualdad” (p. 11).

Sin embargo, la idea de igualdad que defiende la hegemonía del poder, no constituye necesariamente el desarrollo de la equidad pues, las grandes masas excluidas son marginadas de la toma de decisiones propias del contrato social, Nussbaum (2007) problematiza esta cuestión cuando realiza las siguientes preguntas: “¿quién diseña los principios básicos de la sociedad? Y ¿para quién están pensados los principios básicos de la sociedad?” (p. 36).

El proyecto capitalista es una apuesta de individualidad, en donde los grandes propietarios del mercado olvidan las necesidades humanas fundamentales, basadas en el principio de la solidaridad cooperativa que entreteje comunidad. Es por esta razón que la escuela avalada por el contrato social, propugna la reproducción del modelo económico que visibiliza la singularidad del poderoso a costa de la invisibilidad de la comunidad. Frente a este proyecto la escuela crítica, de manera especial aquella que está guiada por los principios evangélicos, debe posicionarse como escenario de construcción social en donde los sujetos como intelectuales transformativos ejerzan su desarrollo personal en consonancia con el desarrollo comunitario transformativos (Giroux, 2013, p. 19-21; Giroux, 2016, p. 358). El aula crítica como escenario propedéutico de

emancipación desde la construcción de conocimiento con pertinencia social, permite la generación de prácticas transformadoras (Maldonado, 2011).

El tránsito de la concepción marxista de capital material, al nuevo capital inmaterial del siglo XXI que es el conocimiento, permite identificar en la escuela el escenario productor de este nuevo capital, procurando la responsabilidad política en la generación de poder en donde los excluidos pueden representarse en una pedagogía que hace consciente, reflexivo y crítico al sujeto frente a su propia historia y su condición de dominación (Requejo, 2000), por lo cual el escenario escolar agencia experiencias de emancipación, reflexión y restitución de lo humano en cuanto humano al asumirse como “una educación, como una forma, como un proceso de confinamiento, un juego, un aprendizaje, un libro, una aventura en el mundo, dos seres humanos, un icono de su naturaleza, un ejemplo de una historia, como una vocación para la humanidad” (Freire, 2001, p. 12)²⁴.

La riqueza de la crítica humanista que reconfigura el lugar de la escuela y la pedagogía como escenario de transformación social, parte de las necesidades humanas al considerarlas principio de constitución de las relaciones sociales, no en una jerarquía organizada, sino como una manera de representar al que ha sido excluido socialmente. Por esta razón, se constituye el nuevo sujeto pedagógico que media la estructura del sujeto político y el “*habitus*” que se formará en la escuela (Puiggrós, 1994, p. 55). Para comprender dicha reconfiguración es importante identificar la noción de Bourdieu sobre el campo como un “espacio social estructurado y estructurante compuesto por instituciones, agentes y prácticas (...) que poseen formas estables de reproducción del sentido, desplegando así un conjunto de normas y reglas (...) que establecen lógicas de relación entre los agentes adscritos” (Vizcarra, 2002, p. 57).

Esta noción de campo, es asumida por los sujetos mediante procesos de socialización, que posibilitan la adopción de las nociones y principios, así los “agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión

²⁴ a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (Traducción propia).

del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000^a, p. 133). Por tal motivo la reconstrucción del sujeto pedagógico crítico, parte de la necesidad de transformar las estructuras estructurantes de los campos de poder donde el sujeto transformador debe estar “dotado de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (Bourdieu, 1990, p. 136), generando un cumulo de capitales y de luchas sociales por la apropiación de los mismos, a fin de generar fuerzas de resistencia ante aquellos que históricamente han dominado el capital y por ende el campo, sus normas y sus estructuras de sentido:

Aquellos que monopolizan el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión (...) (Bourdieu 1990, p.137).

Los campos se constituyen en espacios donde los sujetos que lo conforman se hacen agentes determinantes de las estructuras sociales y simbólicas que les permiten releer el mundo y las prácticas de poder que allí se desarrollan; sin embargo, para ejercer esta libertad auto-determinante es necesario que su *habitus* sea formado con una curiosidad transformadora capaz de poner entre paréntesis las estructuras que han normado el campo donde se marca su propia formación, por esta razón para construir un nuevo sujeto pedagógico, es necesario desentrañar un *habitus* crítico capaz de dar un lugar a la “dimensión consciente, libre, improvisada, original, considerándola como la fuente de discursos pedagógicos disidentes con la dimensión ritual, es decir mecánica, predecible, regular, regulada” (Tenti, 1981, p. 167).

Es la formación del *habitus* crítico, la que transformará el campo estructurante de la escuela, esta afirmación rompe con la estructura hegemónica de la escuela como formadora, para dar paso a una mutua incidencia en los procesos de transformación que se gestan entre el sujeto como individuo y la escuela como institución-comunidad. Dicho movimiento requiere una “lucha social” entre la configuración del positivismo pedagógico, de carácter esencialista y clasista, que ha impuesto un *habitus* hegemónico que acumula capital cultural de forma

inequitativa, con las nuevas alternativas de acción social y desarrollo humano que se convierten en el semillero de construcción de un nuevo sujeto pedagógico, que supere las lógicas reproductivas de la educación, desde la reflexividad práctica y su transformación.

La novedad del sujeto pedagógico posmoderno es su imperfección, pues “no solamente graba los mandatos, sino que los decodifica, desordena y transforma. De tal manera escapa al sentido filicida propio del paradigma en el cual se inscribe” (Puiggrós, 1994, p. 57), superando con ello la construcción de la rutina como repetición “para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y el orden establecido” (Puiggrós, 1994, p. 57). Esta imperfección indómita del nuevo sujeto pedagógico, posibilita la superación del rito establecido y los paradigmas de imposición política, confesional, económica e ideológica, para dar paso formas más complejas de educación, dejando los ámbitos reproductivos y transitando a los escenarios reflexivos de la resistencia, en donde “la mera implantación de la educación básica no reviste la misma importancia como eje de la lucha entre los grupos sociales, dado que el desarrollo de la sociedad plantea como puntos críticos niveles educativos más altos” (Rama, 1984, p. 38).

5. Proyecciones en diálogo con el Magisterio latinoamericano.

Una mirada de conjunto a las cinco conferencias del Episcopado Latinoamericano y del caribe permite distinguir una preocupación fundamental por la praxis pastoral, de allí que se haya estructurado una pastoral de conjunto que armónicamente conjuga las diferentes realidades eclesiales y sociales a las cuales responde el apostolado católico de forma especializada, es decir profundizando en cada una de éstas. La Teología pastoral, entiende las pastorales especializadas como “la acción de la Iglesia en una situación determinada” (Midiali, 1985, p. 349), es por ende el contraste que se da entre la reflexión “teológica fundamental de la acción en sí y su realización histórica en cada una de las estructuras y acciones pastorales concretas” (Ramos, 1995, p.11). En el campo de la educación se evidencia una progresión entre el paradigma educativo que marca el magisterio Latinoamericano.

Para la conferencia de Río hay una especial preocupación por comprender la educación y la escuela católica como un semillero para la generación de

vocaciones a la vida cristiana, pero de manera especial para la vida sacerdotal, entreviendo el paradigma de una escuela reproductora del confesionalismo religioso:

De modo especial a los sacerdotes y en especial a los párrocos: que creen, donde aún no existan, escuelas parroquiales, las cuales pueden constituir un ambiente particularmente favorable al nacimiento de las vocaciones sacerdotales, y procuren también fomentar éstas entre los alumnos de los demás centros de enseñanza, desplegando un afán apostólico, que ganará en eficacia si se lograra siempre una estrecha colaboración entre los sacerdotes y los maestros” (DR 5b).

En Medellín se da organicidad a la pastoral educativa, pensándola no como la estructuración de varias actividades educativas, sino como el resultado de una debida planeación, que involucre la elaboración de unas metas educacionales, el ordenamiento de los recursos humanos disponibles, el conocimiento de los recursos financieros institucionales y la constitución de un plan educativo. Frente a esto, Puebla muestra especial preocupación en “dar prioridad en el campo educativo a los sectores pobres de nuestra población, marginados material y culturalmente, orientando preferentemente hacia ellos” (DP 1043). Tiene por fin, crear en los jóvenes estudiantes conciencia social acorde a la doctrina social de la Iglesia.

Santo Domingo considera la enseñanza como un medio pedagógico de evangelización que tiene por línea pastoral la inculturación, de allí que “busca una educación cristiana desde y para la vida en el ámbito individual, familiar y comunitario y en el ámbito del ecosistema; que fomente la dignidad de la persona humana y la verdadera solidaridad” (DSD 271) de tal manera que en la escuela “se integre un proceso de formación cívico-social inspirado en el Evangelio” (DSD 271). La novedad de Santo Domingo, es la superación del concepto asistencialista de la educación, promulgado por las anteriores conferencias, proporcionando la idea de una “*educación evangelizadora*” que se encuentre al alcance de todas las personas y responda a las necesidades de los pueblos Latinoamericanos.

Aparecida, retoma la idea de Santo Domingo de una educación evangelizadora, donde la prioridad sea “conducir a niños y jóvenes al encuentro con Jesucristo

vivo, Hijo de Padre, Hermano y Amigo, Maestro, Pastor misericordioso, esperanza, camino, verdad y vida” (DA 336). Las escuelas católicas promueven la recuperación de las profundas raíces culturales que generan la identidad latinoamericana, para ello el acento se encuentra en “un impulso misionero, valiente y audaz, de modo que llegue a ser una opción profética plasmada en una pastoral de la educación participativa” (DA 337). Para que esto se logre, “Dichos proyectos deben promover la educación integral de la persona teniendo su fundamento en Cristo, con identidad eclesial y cultural y con excelencia académica” (DA 337).

Esta progresión en el magisterio Latinoamericano, permite identificar una mutación en la comprensión del *ethos* educativo según los cambios de época y de paradigmas de pensamiento, que han marcado el devenir histórico de nuestras naciones, motivo por el cual resulta pertinente proyectar el papel de la escuela católica, desde un nuevo lugar epistémico crítico, donde el sistema educativo homogeneizador y reproductivo que ha causado la exclusión de los oprimidos, pueda mutar convirtiéndose en el lugar que dota de poder a la persona y la reta frente a la consolidación social de la comunidad, resignificando con ello el papel de la Iglesia dentro del quehacer educativo de los pueblos:

Dios no aparece apenas en la ausencia. En nuestro contexto humano de subdesarrollo se configura también el rostro positivo de Dios... en el proceso de liberación definitiva, en el compromiso para superar estructuras injustas, comenzando por aquellas estructuras mentales que nos impiden accionar en una práctica modificadora de las estructuras que originan deshumanización y destilan opresión sobre gran parte de la población, ahí se debe verificar, en el sentido etimológico, saber tornar y hacer verdad, el significado original de Dios. (Boff, 1983, p. 45).

Referencias Bibliográficas

Bernete, F. (2013). Identidades y mediadores de la ciudadanía digital. En Sierra, C. (Ed.) (2013). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 151-179.

Boff, L. (1983). *La experiencia de Dios*. Bogotá: CLAR.

- Bohórquez, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural colombiana.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1972). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu (1990) *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (2000) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona
- Castillo, J. (2006). *El seguimiento de Jesús*. Madrid: Sígueme.
- Celam (2007) "Documento conclusivo de Aparecida" Editado por Celam.
- _____. (1968) "Documento conclusivo de Medellín" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- _____. (1955) "Documento Conclusivo de Río de Janeiro" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- _____. (1979) "Documento conclusivo de Puebla" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- _____. (1992) "Documento conclusivo de Santo Domingo" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- Congregación para la educación Católica (1997). *"La escuela católica en los umbrales del tercer milenio"*. Roma. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_sp.htm
- Congregación para la Doctrina de la Fe (2000). Declaración Dominus Iesus. Sobre la unicidad y la universalidad salvífica de Jesucristo y de la Iglesia. Roma: Ediciones Vaticanas
- Congregación para la Educación Católica (2014), *"Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva"* *Instrumentus Laboris*. Recuperado de <http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/Educare%20oggi%20e%20domani%20SPAGNOLO.pdf>

De Sousa Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Dilthey, W. (2006). *Historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México, México: Siglo XXI

Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gedisa.

Freire, P. (2001) *Política e Educacao: Ensaio*. 5. ed. Sao Paulo: Cortez.

Giroux, H. (1983). *Theory and practice in educational administration. Critical theory and educational practice*. Victoria: Deakin University.

Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En McLaren, P. (Ed.). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. 1. ed. Barcelona: Paidós, pp. 47-77.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En *Praxis Educativa*, 17(1-2), pp. 13-26.

Giroux, H. (2016). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. En *High School Journal*, 99(4), pp. 351-359.

Gutiérrez, G. (2014). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: CEP

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu

Iztapalapa, U. Lerma U. Pablos, J. (2015). Ciudadanía Digital. Entre la novedad del fenómeno y las limitaciones del concepto. En *Economía, sociedad y territorio*. 15(49), pp. 835 - 844.

Kasper, W. (1984). *Jesús el Cristo*. Salamanca: Sígueme.

Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo xxi: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (ed.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. pp. 25-69.

Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI.

- Kung, Hans. (1977). *Ser Cristiano*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Lyons, H. (1968). *The Royal Society, 1660-1940*. New York: Greenwood Press.
- Maldonado, M. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,
- Mclaren, P (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del territorio neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), pp. 26-66.
- Mantilla, B. (2016). Relato de viaje: ¡Pasión por la vida! El grito desesperado por la misericordia. En *Congreso Internacional de teología interpretaciones al papa Francisco Hoy*. Bogotá: UPJ.
- Martínez Boom, A. (2006). Pobreza, policía y nipo en el surgimiento de la escuela pública en Colombia. En M. Narodowski, C. Carriego, A. Martínez Boom, G. Arellano, J. Saldarriaga, V. Zapata, y otros, *La escuela frente al límite* (págs. 23-40). Buenos Aires: Noveduc.
- Mejía, M. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP
- Midiali, M. 1985). *Teología pastoral o Práctica*. Roma: Pontifica Universidad Lateranense.
- Miranda, J. (1972). *Marx y la Biblia*. Salamanca: Sígueme.
- Narodowski, M. & Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En M. Narodowski, *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Noveduc. pp 11-22.
- Nieto, J.A y Pardo, J.P. (2017a). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En *Revista Hallazgos*. 14(28), pp. 83-104.
- Nieto, J.A. (2017b). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas

católicas. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 10(1). 174-196.

Nieto, J.A. y Rodríguez, J.P. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. En *Revista Universidad de Lasalle* N°75. pp. 157-177.

Nieto, J.A. Angarita, M. Muñoz, J. y Labrador, G. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. En *Revista Hojas y Hablas*, (17), 58-73. DOI: <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4>

Nieto-Bravo, J.A. (2019). *Didáctica del sentido*. Mauritius: Editorial Académica Española. ISBN 978-613-9-97757-4

Saldarriaga, Oscar (2003). "Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia". Magisterio. Bogotá.

Sanz, J. (1994). *La iglesia y los desafíos de la historia latinoamericana*. Bogotá: USTA.

Santamaría, J. & Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7377>

Searle, J. (2017). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37). Recuperado de <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1248>

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.

Rahner, K. (1968). *Escritos de Teología*. Vol I. Madrid: Tesauros

Rama, G. (1984). Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En Tedesco, J. (Dir.). *La Educación Popular en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz. pp. 9-76.

Ramos, J. (1995). *Teología pastoral*. Madrid: B.A.C. Sapientia Fidei

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de cultura contemporánea.

Tenti, E. (1981). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron". En Gonzáles, C. y Torres, C. *sociología de la educación*. México: CEE. Pp. 263.

Requejo, A. (2000). Conocer para transformar. En Carbonell, J. (Ed.). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis. pp. 131-142.

Rodríguez, E. (1997). *Problemática actual sobre Dios*. Bogotá: USTA.

Theodosiadis, F. (1996) *Alteridad ¿La (Des)construcción del otro*. Bogotá: Magisterio.

Ugalde, L. (1987). El pueblo como coeducador. En *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas*. 17(97). pp 21-42.

Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Bourdieu. En *Época*. 8(16), pp. 55-68

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI

LA PRAXIS DE IGNACIO ELLACURÍA. UNA ACTUALIZACIÓN HISTÓRICO-INTELLECTUAL PARA EL QUEHACER PEDAGÓGICO Y ECLESIAL LATINOAMERICANO

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez

Carlos Andrés Pinto López

Hace algún tiempo, el sacerdote español Ignacio Ellacuría me dijo que le resultaba absurdo eso del Descubrimiento de América.

El opresor es incapaz de descubrir, me dijo:

- *Es el oprimido quien descubre al opresor.*

Él creía que el opresor ni siquiera puede descubrirse a sí mismo. La verdadera realidad del opresor sólo se puede ver desde el oprimido.

Ignacio Ellacuría fue acribillado a balazos, por creer en esa imperdonable capacidad de revelación y por compartir los riesgos de la fe en su poder de profecía.

¿Lo asesinaron los militares de El Salvador, o lo asesinó un sistema que no puede tolerar la mirada que lo delata?

Eduardo Galeano

Presentación

Las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe reunidas luego del Concilio Vaticano II (Medellín, 1968; Puebla, 1979; Santo Domingo, 1992; Aparecida, 2007) han generado reflexiones, indagaciones y transformaciones de carácter eclesial susceptibles de ser analizadas en correlación con su realización desde los contextos históricos y eclesiales de recepción en América Latina. Por esto es preciso considerar las vicisitudes propias de este contexto debido a los condicionamientos políticos, sociales, históricos y religiosos a los cuales se ha visto abocado en el último siglo; así como también las apuestas pastorales, pedagógicas, sociales, políticas y académicas que han sido entretejidas para responder al sufrimiento de los

pueblos latinoamericanos desde sus lugares de enunciación, resistencia y transformación.

En el contexto del proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio”, el presente capítulo propone una actualización de tales apuestas pedagógicas en consideración de los movimientos intraeclesiales que aquellas han ocasionado en respuesta a los contextos latinoamericanos y sus tensiones socio-históricas. Para esto, el documento toma como punto de referencia: 1) la herencia pedagógica y eclesial latinoamericana en perspectiva liberadora acuñada en el continente; 2) la praxis de Ignacio Ellacuría desde su praxis histórica e intelectual; y 3) una actualización histórico-intelectual de aquel praxis (pedagógico y eclesial) desde este referente como condición de posibilidad para su realización atendiendo a las apuestas pedagógicas definidas por el Episcopado Latinoamericano en los últimos cincuenta años.

1. Introducción

El análisis de la praxis de Ignacio Ellacuría como posibilidad para actualizar, de modo histórico-intelectual, el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano desde las orientaciones definidas por el Episcopado Latinoamericano (DM. Educación, 8-31; DP 149, 1012-1050; DSD 108, 262-274; DA 328-346) exige ubicar aquellas en su desarrollo histórico y epistémico. De ahí, un interés por describir sus aspectos estructurales en correlación con las realidades de opresión, pobreza y victimización vigentes en América Latina. Y en esto, para dar razón de su articulación práxico-teórica en respuesta a estas vicisitudes históricas.

Así como es urgente una ubicación histórica y teórica del quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano, lo es también de la praxis de Ignacio Ellacuría. Sobre todo, por su carácter estructural-dinámico y las consecuentes praxis históricas que supone desde sus lugares de enunciación. Así pues, a fin de concebirla como un eje dinamizador para esta actualización histórico-intelectual del quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano, se hace oportuno acudir a su

tradición formativa y a su herencia contextual con miras a comprender su carácter con relación al contexto salvadoreño en el cual vivió y fue martirizado.

La correlación ocasionada entre estos dos ámbitos permitirá definir una propuesta de actualización para la pedagogía y la Iglesia latinoamericana en su praxis histórica. En tal sentido, aquello que se pretende visibilizar es la tensión que subyace entre el sujeto y la realidad histórica como su condición de posibilidad. Y, en esto, propiciar un criterio hermenéutico de apropiación pedagógica y teológica desde las experiencias vitales de los sujetos frente a sus realidades históricas de opresión, sus saberes y sus prácticas de construcción colectiva de conocimientos, todas estas, como expresión de resistencia y posibilidad de emancipación intelectual, social e histórica (Pérez, Nieto y Santamaría, 2019).

La actualización sugerida permitirá concebir giros epistémicos emergentes y contextuales que vuelquen el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano desde y hacia la realidad histórica latinoamericana a partir de hermenéuticas interdisciplinarias, concebidas como praxis transformativas frente a las presiones tecnocráticas, neoliberales y globalizadoras de la sociedad del siglo XXI. Y, así mismo, aportará horizontes de comprensión para dinamizar las apuestas pedagógicas eclesiales en América Latina desde su Episcopado, teniendo como punto de referencia las realidades históricas particulares y los lugares de enunciación de los sujetos.

2. Pedagogía e Iglesia en América Latina: un horizonte histórico y epistémico

2.1. Pedagogía latinoamericana de la liberación: consideraciones prácticas

La pedagogía latinoamericana de la liberación, situada en el contexto de las pedagogías críticas emergentes en el continente americano (Santamaría y Mantilla, 2018, pp. 115-118), asume un carácter diverso y dinámico. Históricamente, puede constatarse su evolución epistémica en tensión con la matriz histórica y contextual en la cual subyace. De ahí, la precisión en afirmar su desarrollo sin perder de vista su función liberadora desde los pueblos

latinoamericanos a través del acto pedagógico y/o por su mediación; y en igual sentido, para la transformación de este último, la re-significación de las prácticas pedagógicas formales, informales y no formales, y el quehacer de los agentes pedagógicos desde sus contextos (Freire, 2012, pp. 120-121).

Una de las características particulares de esta pedagogía es su ámbito político (Herrera, 2013, pp. 51-56). Si bien concibe un quehacer pedagógico liberador en resistencia a distintas estructuras de dominación ideológica y pedagógica en el contexto latinoamericano, explicita para ello una emancipación intelectual, social e histórica de los sujetos como eje fundamental (Freire, 1997, p. 85). Así pues, su carácter político es definido por el empoderamiento de los sujetos, bien sea a través de su concienciación (Freire, 1997, p. 102), de la construcción de sus relatos como oportunidad para sistematizar sus experiencias vitales y sociales (Ghiso, 2013, pp. 126-128) o de otras prácticas como exigencia de su praxis liberadora en correlación con los agentes que participan de tales procesos pedagógicos y/o socio-políticos.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención (Freire, 2005, p. 54).

En su principalidad, esta pedagogía es liberadora desde su praxis emancipadora con y desde los oprimidos de nuestra realidad histórica. De ahí, no solo su crítica a distintas educaciones tecnicistas, sino también, su evolución —en diversas formas pedagógicas— para hacer explícitos sendos dinamismos pedagógicos críticos en contraposición a los derroteros tecnocráticos que alienan el acto pedagógico mediante políticas económicas neoliberales (Maldonado, 2011, pp. 161-167) disfrazadas en figuras de progreso y calidad educativa que vulneran la soberanía intelectual y política de las sociedades latinoamericanas.

Tales formas pedagógicas, en cuanto estructuras práxicas que surgen desde la acción pedagógica que busca la liberación de los oprimidos de nuestro tiempo desde ellos y con ellos (Pérez, González y Rodríguez, 2017, pp. 4-6), corroboran

los criterios que la pedagogía latinoamericana de la liberación ha gestado *per se* hacia la construcción de una identidad crítica y práxico-teórica desde sus lugares de emergencia. Así, por ejemplo, algunas de estas formas pedagógicas pueden corroborarse en la consolidación de movimientos sociales, procesos de educación popular, consolidación de grupos étnicos y de género, movimientos escolares formales, procesos educativos para adultos, educaciones productivas y movimientos eclesiales de base (Mejía, 2011, pp. 19-51).

En síntesis, las praxis pedagógicas latinoamericanas de la liberación, al ser enunciadas desde contextos de opresión, violencia y victimización de carácter económico, social, religioso, histórico y político, hacen apropiación de tales vicisitudes históricas como aspecto determinante para definir una episteme y praxis pedagógica liberadora, crítica, emancipadora y popular (Dussel, 1980; Freire, 1997, 2001, 2012; Cendales, Mejía y Muñoz, 2013).

Ahora bien, a fin de evitar riesgos tecnicistas, estas praxis pedagógicas no solo legitiman aquellas acciones resistentes de los oprimidos desde prácticas alfabetizadoras, para su autogestión económica y su emancipación histórico-política sobre procesos de construcción colectiva de saberes y conocimientos, sino también praxis transformativas. De ahí, entonces, su interés en empoderar de forma intelectual, histórica y social a sus agentes a través de su misma praxis (Merani, 1983, pp. 133-188), pues busca generar en ellos y con ellos dinamismos performativos en sus realidades pedagógicas o gracias a su intervención.

2.2. Iglesia latinoamericana: una apreciación de la teología de la liberación

Situar el marco histórico y práxico-teórico de la Iglesia Latinoamericana, y en particular la emergencia de una hermenéutica teológica y una praxis eclesial liberadora en respuesta a los contextos empobrecidos y oprimidos en los que está situada, también es relevante. Al menos, este asunto resulta pertinente por su impacto histórico, social, político y eclesial para la gestación de sociedades que procuran su liberación (DM 0; DP 470-506) frente a las situaciones estructurales de violencia, dominación y represión que recaen sobre ellas.

Su punto de partida es la recepción al Concilio Vaticano II (Morello, 2007, pp. 89-94), particularmente en dos órdenes: 1) su intelección en tanto giro eclesiológico volcado hacia su inserción en el mundo actual y 2) su realización desde las apuestas eclesiales definidas en las conferencias del Episcopado Latinoamericano, particularmente las celebradas en Medellín (1968) y Puebla (1979). Ambos aspectos constituyen los ejes estructurales para la praxis eclesial latinoamericana, interpelada por las situaciones de pecado representadas en distintos modelos excluyentes de desarrollo económico insertos en América Latina; así como también por un sinnúmero de influencias norteamericanas hacia formas políticas y religiosas neoconservadoras y represivas de los poderes sociales y populares.

En virtud de esta recepción, su aspecto fundamental se define en la opción de una Iglesia Latinoamericana que explicita una hermenéutica teológica de carácter histórico-crítico cuya finalidad es dinamizar el carácter pastoral del Concilio Vaticano II en confrontación con los devenires históricos del continente, de tipo económico, político, social y religioso (Büschges, 2018, pp. 7-8). Así pues, esta opción denuncia –a modo profético–, según una historización de la experiencia de fe desde los signos de nuestros tiempos (GS 4, 11), estas estructuras de opresión, empobrecimiento y exclusión, todas ellas, amparadas en marcos políticos y económicos neoliberales (Ellacuría, 2000c, p. 327).

La recepción del Vaticano II en América Latina fue adulta en varios aspectos. La jerarquía eclesiástica tuvo el coraje –gracias al método que tomó de *Gaudium et Spes*– de abrirse a los signos de su tiempo, de dejarse cuestionar por la palabra de Dios expresada en las voces de multitudes de obreros, de campesinos y de hacinados en las grandes ciudades, y de adaptar su modo de ser a la praxis que asumió para responder a lo que se demandaba en ella (Costadoat, 2018, p. 21).

Este trasfondo histórico –entendido en términos de desarrollismo y asociado a una teoría de la dependencia (Gutiérrez, 1972, pp. 145-174)– exigió para la Iglesia latinoamericana asumir una postura profética y utópica para actualizar su praxis histórica, y con ello re-significar su quehacer teológico y eclesial dadas las interpelaciones que generaron estas realidades de crucifixión, violencia y victimización (Ellacuría, 2000f, p. 152). De ahí, entonces, una recepción del

Concilio Vaticano II en clave liberadora, pues a través de esta establece un derrotero a su transcurso histórico; y con ello, su vinculación solidaria, ética y socio-política con distintas resistencias y luchas de liberación de comunidades indígenas y campesinas, movimientos sociales y de comunidades eclesiales de base a lo largo y ancho del continente.

La identidad liberadora de la praxis histórica de la Iglesia Latinoamericana –no sin antes reconocer oposiciones ideológicas en torno al sentido liberador de su praxis evangélica y teológica por sectores conservadores de la misma Iglesia (López, 1974, pp. 266-272; López, 1980, pp. 215-262); así como tampoco sin perder de vista argumentos sociológicos que confrontan su intelectualismo (Tahar, 2007, pp. 444-447)– es definida por la apropiación histórica que realiza a la praxis de Jesús desde su opción preferencial por los empobrecidos de su tiempo (DP 733-738). Esto determina su relevancia en el hoy de nuestra historia para dar respuesta a las actuales situaciones de opresión y marginación.

Boff (1984) puntualiza en este dinamismo eclesial desde la configuración de su identidad como “Iglesia-Pueblo de Dios”. Esto es, su construcción como comunidad creyente en el Dios de Jesús desde y con los pueblos oprimidos y empobrecidos de nuestras realidades históricas. Y en ello, buscando “[...] concretizar un pueblo de personas libres, fraternas y participantes” (p. 63) en resistencia a las estructuras que monopolizan el poder y la vida.

En virtud de esta orientación práxico-teórica fruto de la recepción del Concilio Vaticano II en la Iglesia Latinoamericana, no puede perderse de vista su origen en la experiencia de fe y de seguimiento de la “Iglesia-Pueblo de Dios” en el Jesús histórico que acontece en situaciones de pecado y violencia estructural (lugar teológico) (Santamaría-Rodríguez, 2017). Pero, al mismo tiempo, tampoco puede desconocerse su praxis histórica de liberación (praxis teologal) por la cual posibilita una salvación para los pueblos latinoamericanos desde la historicidad de sus luchas y resistencias, todas ellas, entendidas como una realización progresiva y abierta del reinado de Dios (Ellacuría, 2000g, pp. 322-323).

De ahí, entonces, el sentido de esta praxis liberadora que se define como dinamismo epistémico y práxico sobre el cual el giro eclesial de la Iglesia desde

el Concilio Vaticano II responde y transforma las situaciones opresivas, excluyentes y empobrecedoras vigentes en América Latina.

La liberación no es entonces, en un primer momento, algo que, leído en la Escritura o recibido de la tradición, sea referido a una determinada situación histórica. Es más bien, en un primer momento, una interpelación de la realidad histórica a hombres de fe. Los hombres de fe, tanto pastoralistas como teóricos, tanto obispos y sacerdotes como laicos, empiezan a escuchar el clamor de los oprimidos y este clamor los remite a Dios y al mensaje de la revelación, los obliga a releer la Escritura para escrutar en ella lo que puede ofrecerse a los hombres y a los pueblos que claman su liberación (Ellacuría, 2000d, p. 632).

2.3. Una *tensidad* histórico-práctica: pedagogía e Iglesia latinoamericana

Los trasfondos del quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano coinciden en una matriz histórica como base de su racionalidad hermenéutica. Evitando una objetivación de la realidad histórica, es oportuno reiterar cómo sus dinanismos interpretativos comienzan y terminan en la experiencia vital de los sujetos en sus condiciones de marginalidad, pobreza y opresión; quienes a su vez son sus agentes intelectivos y transformativos. Esta concordancia es la que da lugar a una inferencia respectiva, que, por demás, abre una posibilidad para su actualización en términos de re-significación y re-configuración de su función y finalidad histórica desde las praxis históricas, pedagógicas, eclesiales y sociales de los agentes históricos en sus contextos.

Los argumentos expuestos dan lugar a una *tensidad* que se constituye entre el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano. Dicha *tensidad* exige de su semántica, su orientación ideológica, y sus implicaciones proféticas-utópicas para actualizar estas praxis desde su historicidad. Así pues, realizando una primera aproximación a la praxis de Ignacio Ellacuría como dinamismo constitutivo para su actualización, hablar de *tensidad* implica comprender la realidad histórica, en este caso latinoamericana, desde sus notas constitutivas, y en esto, desde las formas que asuman aquellas praxis para su transformación.

Las notas constitutivas son las formas materiales que integran y configuran la realidad histórica. En sus palabras, Ellacuría (1991) entiende estas notas como “[...] la esencia misma de las cosas materiales” en donde aquello “[...] que determina formal e inmediatamente la materia es la unidad del sistema mismo, su carácter estructural junto con el contenido de todas las notas que pertenecen a la cosa material” (p. 47). Tales cosas materiales, en su esencia biológica, personal, social e histórica, componen el mundo físico y no son realidades independientes. Todo lo contrario, son un sistema definido por su particularidad y su carácter dinámico, es decir, su capacidad para “dar de sí” desde su propia materialidad (“de suyo”) con relación a las otras notas constitutivas de la realidad. De ahí, entonces, que para Ellacuría:

[...] el cosmos entero es un sistema, en el que cada cosa es “nota-de”; es un sistema constructo en el cual todas sus notas están en formal respectividad. Como esta respectividad es formalmente dinámica, es un “dar de sí”; de ahí que este dar de sí respectivo haya de concebirse como *tensidad*. Toda realidad intramundana está en tensidad, en dinamismo respectivo (Ellacuría, 1991, pp. 59-60).

La *tensidad*, según esta semántica, es la respectividad entre las notas que constituyen la realidad histórica. En su significación ideológica, esta *tensidad* hace de la realidad histórica expresión sistémica de sus notas constitutivas cuyo interés es siempre su constante progresión y transformación. De ahí, entonces, que sea entendida la realidad histórica desde la identidad biológica, personal y social de sus notas constitutivas (Ellacuría, 1991, p. 39); y en ello, como:

[...] la totalidad de la realidad tal como se da unitariamente en su forma cualitativa más alta y esa forma específica de realidad es la historia, donde se nos da no sólo la forma más alta de realidad, sino el campo abierto de las máximas posibilidades de lo real. No la historia simplemente, sino la realidad histórica, lo cual significa que se toma lo histórico como ámbito de lo histórico más que como contenidos históricos y que en ese ámbito la pregunta es por su realidad, por lo que la realidad da de sí y se muestra en él (Ellacuría, 1991, pp. 39-40).

El horizonte histórico que sostiene al quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano argumenta una identidad epistémica liberadora junto con sus

coincidencias práxicas. Estas vinculaciones, interesadas en hacer explícita una praxis liberadora en camino hacia la dignidad, la justicia, la paz y los derechos humanos de los pueblos latinoamericanos crucificados desde sus resistencias y apuestas pedagógicas, eclesiales y socio-políticas, armonizan esta *tensidad* entre su lugar de enunciación, su intelección y el despliegue de esta praxis, toda ella, encaminada hacia la constitución de nuevas formas de realidad.

Así pues, es preciso acuñar el carácter profético-utópico de esta *tensidad* en el ámbito histórico de la praxis pedagógica y eclesial desde los agentes históricos, en donde aquella *tensidad* subyace entre los caracteres histórico, epistémico y práxico junto con su respectividad, esto es, su capacidad para “dar de sí” como mediación para la constitución de nuevas realidades históricas desde formas y praxis pedagógicas y eclesiales particulares.

3. Una praxis con historia. Un legado histórico e intelectual en Ignacio Ellacuría

3.1. Horizontes históricos de la praxis de Ignacio Ellacuría

La praxis de Ignacio Ellacuría ha sido caracterizada e interpretada desde distintos lugares epistémicos gracias a su legado histórico-intelectual y a consecuencia de su martirio en la madrugada del 16 de noviembre de 1989 (Sols, 1999, pp. 44-52). Siendo rector de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en El Salvador, fue asesinado por instrucción del alto mando militar salvadoreño junto con sus cinco compañeros jesuitas Ignacio Martín-Baró, Segundo Montes, Juan Ramón Moreno, Amando López y Joaquín López y López, así como también en compañía de Elba y Celina Ramos, madre e hija y quienes colaboraban con ellos en las labores domésticas de su comunidad¹.

Las razones de su martirio² están vinculadas a su protagonismo intelectual, histórico, político, universitario y eclesial en la lucha por la justicia, los derechos

¹ La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas ha elaborado un repositorio digital titulado “Nuestros mártires” cuya finalidad es acrecentar su legado y relevancia para la realidad histórica salvadoreña y latinoamericana. En este repositorio son expuestas las biografías de los mártires, así como un gran número de documentos en torno a su memoria, la cronología del crimen y los procesos jurídicos emprendidos contra los autores intelectuales de este. Enlace web: <https://goo.gl/Y55gS2>

² El martirio de Ignacio Ellacuría, de sus compañeros y de Elba y Celina Ramos, si bien fueron determinantes y punto de inflexión para la resolución del conflicto bélico, estructural y social gestado en El Salvador, no fueron los únicos que acontecieron en El Salvador como testimonio de una opción humana,

humanos y la dignidad de los más empobrecidos y victimizados en El Salvador. No obstante, aquellas razones están mucho más determinadas por su marcada influencia nacional para construir una salida negociada a la guerra civil (1981-1992), gestada entre el Estado salvadoreño y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) (Sols, 1999, pp. 52-71), junto con su consabida oposición por parte del régimen salvadoreño y sus prácticas políticas sostenidas en la concentración del poder, la tierra y el desarrollo económico del país³.

Así pues, si bien existe un sinnúmero de investigaciones que han reflexionado sobre su riqueza intelectual en *tensidad* con su implicación histórica en El Salvador, es preciso señalar que todas ellas atienden a su praxis filosófica, teológica, política y universitaria. Y, a la vez, a su dinamismo epistémico por el cual le fue posible hacer apropiación de su realidad histórica como lugar de interpelación, intelección y transformación desde su praxis intelectual e histórica.

La madurez de su praxis histórica e intelectual puede inferirse de su herencia formativa humanística, teológica y filosófica. Allí también es manifiesta la interpelación que le supuso la recepción que la Iglesia Latinoamericana realizó al Concilio Vaticano II. De ahí que la praxis de Ignacio Ellacuría atienda a la concepción de una hermenéutica teológica liberadora fruto de una experiencia eclesial de encuentro con el Dios de Jesús desde los sujetos empobrecidos; y en especial, por la necesidad de una praxis liberadora, salvífica y transformadora desde su contexto histórico, político, universitario y eclesial salvadoreño.

El *corpus* teórico de Ignacio Ellacuría es de naturaleza filosófica, teológica, política y universitaria. Este aspecto es importante considerarlo por la identidad que le confiere, así como también para resaltar la ausencia de una noción

solidaria y evangélica frente a su realidad histórica. Mártires son también Rutilio Grande S. J., las religiosas de Maryknoll Maura, Ita, Dorothy y Jean, San Óscar Romero e infinidad de líderes campesinos y sociales que hicieron de su vida una praxis de resistencia y de fe con su pueblo (Sobrino, 1985, pp. 185-188; 1992, pp. 249-263).

³ La Universidad de Loyola (Chicago, Estados Unidos) ha documentado a través del repositorio “The Ellacuría Tapes: A martyr at Loyola” el contexto histórico en el cual se gestó la guerra civil en El Salvador, la incidencia de Estados Unidos en esta, así como también el rol que desempeñó la Iglesia Católica durante su desarrollo. Adicional a esto, este repositorio contiene seis videos que registran la visita de Ignacio Ellacuría en calidad de rector de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas a dicha institución, la cual le concede el título Doctorado *Honoris Causa* en Derecho por su labor adelantada en la defensa de los Derechos Humanos de la sociedad salvadoreña. En estos videos son registradas distintas apreciaciones de Ellacuría a propósito de la realidad histórica que afronta El Salvador, así como la necesidad de establecer una salida negociada al conflicto armado. Enlace web: <https://goo.gl/Qx8g1G>

pedagógica particular. A pesar de esta ausencia, la *tensidad* en la cual está entretejida su praxis desde su legado y el carácter histórico que la define la hace oportuna para una actualización respectiva de la praxis pedagógica y eclesial latinoamericana por su significación estructural; y, sobre todo, por su trascendencia liberadora en los ámbitos intelectual, histórico, socio-político y eclesial desde su concreción en praxis específicas como aquella de índole pedagógica.

3.2. Dinamismo intelectual de la praxis de Ignacio Ellacuría

Según se expuso, un primer elemento a considerar es su formación teológica (Sols, 1999; Maier, 1996, 1998) y filosófica. Particularmente esta última gracias a su relación con Xabier Zubiri y la apropiación de su legado filosófico (Ellacuría, 1996, 2001, 2007; Samour, 2006). En un segundo momento, es preciso acuñar el dinamismo liberador, eclesial y teológico, de su formación de cara a las formas estructurales de violencia y opresión que recaen sobre los pueblos salvadoreños y latinoamericanos de su tiempo (Ellacuría, 2000a, 2000e, 2002a, 2002b). Finalmente, junto con estos aspectos, son también pertinentes sus aportes políticos (Ellacuría, 2005a, 2005b, 2005c) y universitarios (Ellacuría, 1999, 2009). En estos, es reiterativo un carácter implicativo de su intelecto por el cual despliega argumentos críticos y transformativos hacia su realidad histórica.

Al comprender la praxis de Ignacio Ellacuría y su prospectiva práxico-teórica desde estos aspectos constitutivos, es preciso apropiarla desde su horizonte filosófico (Correa, 2005, pp. 563-563). Este le otorga una identidad particular a su quehacer intelectual y a su praxis histórica, sobre todo, por sus cimientos en la filosofía zubiriana (Domínguez, 1989, pp. 77-88).

Ignacio Ellacuría, al ser discípulo de Xavier Zubiri, no solamente analiza, interpreta y proyecta su obra; también desarrolla el significado metafísico de la esencia y su sentido estructural para su posterior comprensión de la realidad (González, 1990, p. 984). Gracias a ello, su filosofía y su praxis intelectual adquieren identidad propia. En primer lugar, al profundizar en tal comprensión de realidad en clave histórico-política. Y en un segundo momento, al desplegar

una praxis histórica de liberación en respuesta a las estructuras de opresión, empobrecimiento y victimización que la determinan (Samour, 2008, pp. 74-76).

Ellacuría encuentra en la filosofía de Zubiri las bases para formular un nuevo tipo de filosofía realista caracterizada por una nueva idea de realidad y una nueva idea de la inteligencia, que supera radicalmente el “reduccionismo idealista” en el que ha incurrido la mayor parte de la filosofía occidental al haber realizado dos desviaciones fundamentales de toda filosofía: la logificación de la inteligencia y la entificación de la realidad (Samour, 2006, p. 47).

El posicionamiento filosófico de Ignacio Ellacuría, según esto, lo lleva a establecer una postura dialéctica ante la concepción idealista y materialista de la historia. A diferencia de Hegel o Marx (Ellacuría, 1991, pp. 19-25), por ejemplo, no concibe la realidad histórica de modo ontológico (idealista o materialista) sino metafísico. Esto es, no explicita el ser (persona) sino el lugar que habita (realidad). De no ser así, la filosofía, como estatuto ideológico de la praxis histórica del sujeto, seguirá legitimando el fracaso de la Modernidad: su fragmentación y la de la realidad (Correa, 2005, p. 567).

Ejemplo de esta concepción de realidad es su implicación política, universitaria, intelectual y práxica (filosófica-teológica) en su contexto salvadoreño. Sobre todo, porque frente a su condicionamiento ideológico –desbordado en la guerra civil gestada entre el Estado salvadoreño y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) (Sols, 1999, pp. 66-68)– no solo deslegitima la lucha armada entre ambos frentes, sino también porque profetiza la urgencia de constituir una forma distinta de sociedad promotora de los derechos humanos como criterio de su desarrollo y de la realización de sus agentes históricos.

La praxis histórica de Ignacio Ellacuría explicita así un modo para superar esta desviación (logificación-entificación) del ser y de la realidad. Su praxis permite inferirlo de acuerdo con el carácter estructural abierto de la realidad histórica en la cual está situado, pues hasta el momento, en el marco de la filosofía moderna y su influjo en el desarrollo de la sociedad occidental, la inteligencia humana se concibe como mecanismo de conocimiento por la captación de las cosas (logificación) y la realidad como un ámbito dependiente del sujeto (entificación) (Domínguez, 1989, pp. 79-80).

Así pues, frente al carácter material e idealista que determina la realidad, Ellacuría señala su punto de partida en su comprensión estructural (no estructuralista) (González, 1990, p. 984), esto es, en su dinamismo respectivo desde sus notas constitutivas. Así como también en sus posibilidades progresivas (“dar de sí”) por las cuales es posible constituir nuevas y mejores formas de realidad desde los sujetos históricos y su praxis.

Detrás de estos argumentos, Ellacuría le da sentido al carácter dinámico de la realidad, así como también al sujeto que la hace posible. En la filosofía zubiriana y ellacuriana, el sujeto no está escindido (logificación) de su condición biológica, personal, social e histórica. Todo lo contrario, es una unidad estructural por su naturaleza (*phylum humano*) (Ellacuría, 1991, p. 98), en donde aquellos aspectos hacen posible su realización en el contexto que habita; y, así mismo, puntualizan su implicación en ella en virtud de su carácter material, social y personal (Ellacuría, 1991, pp. 43, 141, 247).

En el dinamismo de la historia se hacen presentes, mutuamente vertidos en respectividad constitutiva esencial, el dinamismo psicoorgánico de la naturaleza, el dinamismo impersonal de lo social y la dinámica personalizante del yo humano. Sobre estos elementos dinámicos se sostiene, despliega y crece la realidad histórica (Domínguez, 1989, p. 47).

Las nociones de “realidad” y de “sujeto” propuestas por Ellacuría explicitan el objeto de su quehacer intelectual: comprender “la totalidad de la realidad tal como se da unitariamente en su forma cualitativa más alta y [...] [como] campo abierto de las máximas posibilidades de lo real” (Ellacuría, 1991, pp. 39-40) desde la praxis del sujeto histórico. Esta apreciación enuncia una *tensidad* con “la componente personal de la historia” (Ellacuría, 1991, pp. 247-312), es decir, con el *phylum humano*. Para Ellacuría, este dinamismo (*phylum*) es “inteligencia sentiente” (Ellacuría, 1991, p. 251), lo que significa que, frente al carácter abierto de la realidad, la persona puede enfrentarse con esta (“habérselas”) de un modo específico (“habitud”) hacia su realización (posibilidades) gracias a su capacidad para apropiarla sensorial e intelectivamente.

Dada la razón histórica de este *phylum*, no es fortuito su martirio. El modo para enfrentarse con la realidad histórica empobrecida, violentada y victimizada de su

tiempo, no solo determinó su praxis intelectual e histórica como “habitud” con un profundo carácter ético-político; también hizo explícitas distintas posibilidades para su transformación –como fue la proposición de una salida negociada a la guerra civil ante su agotamiento armado– que cuestionaron esta visión reductiva de sociedad (logificación-entificación) y, peor aún, dieron cuenta de su nivel de ideologización en acciones puntuales como su desaparición, la de sus compañeros y de Elba y Celina Ramos.

La condición sensitiva e intelectual de Ignacio Ellacuría en su realidad histórica supone comprender su significado en *tensidad*. De un lado, según su carácter sensitivo como “habitud” para aprehender su realidad histórica en términos de impresión sensorial. Y por otro, señalando su carácter intelectual como apropiación racional de estas impresiones sobre las cuales hizo intelección de su realidad intramundana con miras a su despliegue práxico (realidad transmundana). Esta *tensidad* corrobora el dinamismo de su inteligencia sentiente en su *phylum humano*; así como también, en el marco de su praxis intelectual, la denominación de esta capacidad humana como “*dar de sí*”, “*estar vertido en*”, la cual supone no solo la apropiación intelectual y sentiente de la realidad histórica por parte del sujeto, sino también el despliegue de su fuerza histórica (praxis) para su transformación.

El hacerse cargo real de la situación es por parte del hombre un sentir la realidad o lo que es lo mismo un inteligir sentientemente lo real. Inteligencia sentiente: he aquí la habitud radical propiamente humana en su enfrentamiento con las cosas [...]. La unidad de acto de esta inteligencia sentiente es la aprehensión impresiva de lo real. Esta aprehensión tiene un contenido específico y un momento inespecífico de realidad. Por este momento inespecífico es por el que la aprehensión de lo real nos instala *inmediatamente* en el campo trascendental de lo real como tal (Ellacuría, 1991, p. 253).

El campo trascendental de lo real o “realismo materialista abierto” (López y Villatoro, 2001, p. 721), legitimado en la praxis intelectual e histórica de Ignacio Ellacuría, exige apropiar la realidad como histórica, esto es, dinamismo procesual ascendente en *tensidad* con la inteligencia sentiente del sujeto histórico. Esto significa que, al hablar de realidad histórica como objeto central de la praxis intelectual de Ignacio Ellacuría, está haciéndose referencia a la

realidad formal tal cual es aprehendida intelectual y sentientemente por el sujeto histórico; así como también en tanto dinamismo de realización desde aquel “hacerse cargo real” (habérselas), todo esto determinado por la volición y la afección del sujeto (praxis histórica) con respecto a ella (Ellacuría, 1991, p. 253).

Ellacuría propone así una comprensión de la realidad histórica desde su carácter formal. Ahora bien, esta metafísica es definida por tres momentos intrínsecos, los cuales precisan el carácter procesual de la realidad en *tensidad* con el acto intelectual-sentiente del sujeto. Para ello, el autor plantea estas preguntas como punto de partida para su reflexión: “¿Qué es la historia? ¿Qué es formalmente aquello que constituye la historia?” (Ellacuría, 1991, p. 387)⁴.

El primer momento, Ellacuría lo define como “*transmisión tradente*” (Ellacuría, 1991, pp. 388-406), momento que explicita el carácter biológico (*phylum humano*) del sujeto histórico, y con él, su herencia en tanto especie humana. Dicho momento también determina el modo como su herencia cultural y la forma de enfrentarse con su realidad es transmitida a juicio de su contexto. De ahí, entonces, que no solo sea un momento de transmisión psico-orgánica y genética, sino también de modos de estar en la realidad histórica desde tradiciones particulares de las personas (Ellacuría, 1991, p. 389).

Ellacuría acota el segundo momento como “*actualización de posibilidades*” (Ellacuría, 1991, pp. 406-420). Si la *transmisión tradente* define el modo de estar en la realidad del sujeto, la *actualización de posibilidades* permite que este “habérselas” con la realidad sea definido por su capacidad para apropiarse físicamente su realidad histórica (Ellacuría, 1991, pp. 414-417); y, así mismo, por el poder optar (distinto de poder para optar) (Ellacuría, 1991, pp. 411-412)⁵ en ella. A esto Ellacuría lo denomina las “posibilidades”, ya que se constituyen en los itinerarios a realizar en la realidad histórica desde el poder optativo del sujeto.

⁴ La propuesta filosófica de Ignacio Ellacuría, a propósito de la comprensión del significado de la historia, supera el interés de definir los contenidos históricos. Su interés será explicitar el significado de la historia sin perder de vista su carácter estructural: realidad biológica, personal, material y social (Ellacuría, 1991, p. 387).

⁵ Sobre esta distinción, Ellacuría explicita el problema de la libertad humana: capacidad para optar vs. poder optar. El segundo aspecto define el primero sobre la base de las posibilidades históricas y la capacidad del sujeto. De lo contrario, estaría siendo negada la libertad de la persona y, sobre todo, la libertad histórica en su desarrollo procesual y abierto (Ellacuría, 1991, pp. 411-412).

A propósito de las “posibilidades”, es preciso señalar también cómo explicitan el carácter procesual de la historia. Gracias a ello, Ellacuría toma distancia de la noción de “historia” en cuanto hechos puntuales encaminados a un *topos* ideal (Samour, 2008, p. 71), permitiéndose afirmar que la historia debe ser entendida en su carácter abierto, pues está determinada por la “posibilidad” optativa del sujeto y su implicación en la realidad histórica a través de los sucesos que la constituyen (Ellacuría, 1991, pp. 417-420).

El último momento Ellacuría lo denomina “*proceso creacional de capacidades*” (Ellacuría, 1991, pp. 421-446). Dispuestas la *transmisión tradente* y la *actualización de posibilidades*, el sujeto está en condiciones de desplegar sus capacidades (acto creador) para hacer efectivas sus posibilidades históricas (Ellacuría, 1991, pp. 439-446). En ello se explicita la “estructura dinámica de la historia” (Ellacuría, 1991, pp. 446-457), ya que su realización está determinada por la capacidad creadora del sujeto según sus posibilidades, todas ellas definidas en el horizonte material de su historia (Ellacuría, 1991, pp. 456-457).

Así pues, gracias a esta comprensión estructural-dinámica de la realidad histórica en Ellacuría (*transmisión tradente*, *actualización de posibilidades* y *proceso creacional de capacidades*), es preciso reivindicar su sentido y significado en su praxis histórica e intelectual; y con ello, en la *tensidad* que presupone con la persona, pues su realización está en correlación con la praxis del ser humano según sus modos de estar en la realidad (inteligencia sentiente).

Toda realidad –y en nuestro caso, la realidad humana– está inmersa en un transcurso procesual, transcurso que lo es de la realidad misma, la cual, por tanto, es procesual como realidad: la realidad está siempre realizándose. La realidad es así tempórea, pero no inmediata y formalmente porque sea cursiva, sino porque está actualmente realizándose [...] (Ellacuría, 1991, pp. 381-382).

A fin de evitar falsos idealismos, Ellacuría insiste en que el transcurso de la historia está dado por la *tensidad* que representan la realidad histórica y el acto intelectual-sentiente del sujeto. Su realización puede desbordar en su avance o en su retroceso gracias al poder optativo del sujeto; y, en dependencia de ello, favorecer o no su desideologización (Samour, 2008, p. 70). De ahí, entonces, la importancia de estos aspectos, ya que en ellos se comprende la praxis histórica

del sujeto como “proceso histórico [...] productivo y transformativo” (Ellacuría, 1991, p. 472) encaminado a la constante realización de su realidad histórica.

Los argumentos expuestos legitiman la praxis intelectual e histórica de Ellacuría en *tensidad* con su realidad histórica y su herencia epistémica. Son también un punto de partida para apropiar su legado con la implicación que supone para el sujeto histórico que lo hace en el transcurso de su realidad histórica. De ahí su relevancia como posibilidad para actualizar, a modo histórico-intelectual, la praxis pedagógica y eclesial latinoamericana en el marco de las apuestas pedagógicas de las conferencias del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, especialmente, por la *tensidad* que subyace entre “realidad histórica” y “sujeto histórico”, en donde la praxis de los agentes pedagógicos y eclesiales exige su apropiación, intelección y sistematización como posibilidad creativa para su transformación desde sus lugares de enunciación.

4. Actualización histórica-intelectual: dinamismos para la praxis pedagógica y eclesial latinoamericana

Las coincidencias epistémicas, históricas y prácticas entre el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano abren una posibilidad para su re-significación y re-configuración a la luz de la praxis histórico-intelectual de Ignacio Ellacuría en *tensidad* con las apuestas pedagógicas definidas por las conferencias del Episcopado Latinoamericano y Caribeño. En razón al carácter dinámico de la inteligencia humana propuesta por Ignacio Ellacuría (*transmisión tradente, actualización de posibilidades y proceso creacional de capacidades*) desde su realidad histórica, una actualización de aquellas praxis está dada por su desplazamiento metódico en virtud de sus herencias y transcurso históricos (Santamaría-Rodríguez, 2018, p. 22) antes que por la re-formulación de sus categoriales fundamentales.

Atendiendo al *phylum humano* como dinamismo estructural para definir una forma de enfrentarse con la realidad por parte del sujeto histórico (“habitud”), es la misma inteligencia sentiente del sujeto histórico aquella que interpreta y reflexiona “[...] sobre su propio funcionamiento, para preguntarse si está

propiciando realmente una praxis histórica de liberación” (Arango, 2017, p. 211) desde su quehacer pedagógico y/o eclesial-teológico.

Así pues, atendiendo al legado de Ignacio Ellacuría, esta actualización histórica-intelectual asume un carácter dinámico en *tensidad* con el sentido hermenéutico, de carácter pedagógico y teológico, de su praxis desde los sujetos que las posibilitan. En fidelidad a su herencia epistémica, aquel dinamismo no solo debería interpretar y reflexionar en su carácter inductivo desde las realidades biológicas, personales, sociales y materiales de los agentes históricos. Su momento fundamental debe estar determinado por el nivel de apropiación intelectual y sentiente que aquellos logran de su realidad histórica en su totalidad (“de suyo”); por la comprensión de su transcurso histórico, y en ella, de su propia praxis; y, en último término, por el despliegue de un interés transformativo en solidaridad y resistencia con las praxis históricas de liberación de los pueblos latinoamericanos en situación de opresión y vulnerabilidad intelectual y/o social.

La actualización metódica queda así articulada desde tres momentos conexos entre sí. Estos están intrínsecamente correlacionados con el dinamismo estructural que rige a la inteligencia sentiente del sujeto histórico (*phylum*); y en ello son determinantes para hacer explícito el carácter intelectual e histórico de su praxis como dinamismo de transformación.

Una vez más es prueba de lo anterior la praxis histórica y el martirio de Ignacio Ellacuría. En virtud de su inteligencia sentiente, no solo se enfrentó con su realidad histórica salvadoreña (*habitud*) desde su condición biológica y material (*transmisión tradente*), sino también se implicó y se dejó implicar personalmente por ella (*actualización de posibilidades*) con el interés de buscar caminos para su realización y transformación social e histórica (*proceso creacional de capacidades*) desde su praxis filosófica, teológica, política y universitaria.

En este sentido, el primer momento de dicha actualización, en correlación con el modo de enfrentarse el sujeto (“*habitud*”) con su realidad histórica desde su estructura biológica y material (*transmisión tradente*), es denominado en Ignacio Ellacuría (2000b) como

[...] *el hacerse cargo de la realidad*, lo cual supone un estar en la realidad de las cosas –y no meramente un estar ante la idea de las cosas o en el sentido de ellas–, un estar “real” en la realidad de las cosas que, en su carácter activo de estar siendo, es todo lo contrario de un estar cósmico e inerte e implica un estar entre ellas, a través de sus mediaciones materiales y activas (p. 208).

Hacerse cargo de la realidad supone para el sujeto histórico, y, en este caso, para quienes posibilitan el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano, comprender y vincularse activamente con su realidad histórica. Sin lugar a dudas, este es un primer paso en camino hacia su emancipación intelectual, social e histórica, puesto que, al situarse dialécticamente en esta realidad, queda superada su identidad operativa y mecanicista (logificación-entificación), llevándole con ello hacia una autonomía intelectual que le vuelca (“dar de sí”) inmediatamente a su realidad y a su apropiación estructural desde las particularidades hermenéuticas que la sostienen (pedagogía-teología).

El segundo momento, asociado al dinamismo intelectual y sentiente que posibilita una *actualización de las posibilidades* históricas del sujeto, Ellacuría (2000b) lo define como

[...] *el cargar con la realidad*, expresión que señala el fundamental carácter ético de la inteligencia, que no se le ha dado al hombre para evadirse de sus compromisos reales, sino para cargar sobre sí con lo que son realmente las cosas y con lo que realmente exigen [...] (p. 208).

La *actualización de posibilidades* está delimitada por su carácter ético en confrontación con la realidad histórica. Así pues, de cara a las situaciones estructurales de marginalidad, pobreza y exclusión vigentes en América Latina, dicho *cargar con la realidad* es para el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano un momento determinante para definir el sentido de su quehacer desde sus agentes. Sobre todo, cuando son constatables formas de alienación ideológica de carácter tecnocrático (capitalismo cognitivo) y de mistificación (pietismos religiosos) que desdibujan la autonomía intelectual y sentiente de los sujetos históricos en sus escenarios pedagógicos y eclesiales.

Finalmente, el tercer momento de esta actualización es para Ellacuría (2000b):

[...] *el encargarse de la realidad*, expresión que señala el carácter práxico de la inteligencia, que sólo cumple con lo que es, incluso en su carácter de conocedora de la realidad y compresora de su sentido, cuando toma a su cargo un hacer real (p. 208).

El *proceso creacional de capacidades* reitera el carácter abierto y dinámico de la realidad histórica desde la praxis histórica del sujeto. Esto es, la capacidad que tiene el agente de su realidad, desde su condición intelectual y sentiente, de constituir nuevas y mejores formas de realidad al considerar su ubicación histórica, real y concreta; y su posicionamiento ético frente a ella. Ahora bien, hacia una actualización histórica-intelectual del quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano, este aspecto es determinante desde lo epistémico y práxico-teórico, no solo porque le supone una constante actualización desde la praxis histórica de los sujetos que las explicitan, sino también por el sentido reflexivo que allí emerge para dar razón, sistematizar y legitimar su praxis desde los saberes y las localidades en donde acontece.

De ahí, entonces, no solo un desplazamiento epistémico hacia pedagogías y/o teologías contextuales y emergentes, sino también una determinante valoración de las subjetividades, relatos y saberes de quienes integran aquellos quehaceres pedagógicos y eclesiales desde sus lugares de crucifixión, victimización, resistencia y transformación (resurrección). Son estos sujetos y estos lugares (pedagógico y teológico) los que exigen una praxis intelectual volcada sobre la realidad histórica como premisa fundamental, en donde su apropiación da lugar a una actualización de las praxis pedagógicas y teologales interesadas en transformar y crear nuevas formas de realidad desde las experiencias vitales de los agentes participantes.

Los agentes históricos son el eje central para el quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano y, en virtud de su actualización, son la autoridad que propone Ignacio Ellacuría por su inteligencia sentiente en su entramado sistémico. Esto significa, entonces, que las actualizaciones emergen desde las praxis históricas y sus devenires narrativos y vitales, todas ellas, mayoritariamente afectadas por las situaciones estructurales de violencia, opresión y marginación que determinan las realidades históricas latinoamericanas. Ahora bien, tal

actualización no solo reitera el carácter histórico-crítico de la praxis pedagógica y eclesial latinoamericana, sino también su posibilidad para desvelar los condicionamientos ideológicos y estructurales que homogeneizan y masifican la realidad y los sujetos históricos.

Asumir una función de criticidad implica que el [la] teólogo[a] [y el/la pedagogo/a] no se conforma con indicar que en la construcción de la realidad se asumen ideologías que explican y crean realidad, sino que se debe explicar a fondo por qué son necesarias las ideologizaciones y por qué esas explicaciones se presentan bajo la apariencia de verdad, justicia y bien (Arango, 2017, p. 213).

5. Consideraciones finales

Los despliegues de criticidad por parte de los agentes pedagógicos y eclesiales deben estar en *tensidad* con las praxis históricas de los pueblos latinoamericanos históricamente crucificados y progresivamente resucitados desde sus luchas de resistencia y liberación. En su entramado pedagógico y eclesial, esta actualización debe asumir una postura dialéctica y transformativa frente a los factores de alienación que refuerzan las actuales estructuras de opresión espiritual, social, económica, política e histórica en los pueblos latinoamericanos.

Gracias a la *tensidad* liberadora que subyace al quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano, esta actualización de las apuestas pedagógicas definidas por las conferencias del Episcopado Latinoamericano y del Caribe posconciliares debe ser progresiva por las identidades que acuñan en su transcurso histórico. En el aspecto pedagógico, en la re-significación de su carácter crítico-liberador (Freire, 1997; 2012) como matriz hermenéutica y práxica que ocasiona giros epistémicos para transformar las realidades históricas desde praxis pedagógicas populares, contextuales y decoloniales, entre otras (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013; Walsh, 2013, 2017; Puiggrós, 2016). Y, en el aspecto eclesial, por una implicación teológica de la comunidad creyente frente a formas de alienación espiritual y religiosa, “dogmatización” de la vida, las culturas y las prácticas morales, así como también frente a las acciones socio-eclesiales que desdibujan el sentido evangélico y cristológico de la praxis de fe y de la Iglesia hacia una humanización de y con los pueblos latinoamericanos.

La *tensidad* entretejida desde las praxis históricas de los sujetos (*hacerse cargo, cargar con y encargarse de la realidad histórica*) define así los criterios de una actualización histórica-intelectual de tipo metódico desde la propuesta de Ignacio Ellacuría. Su carácter respectivo legitima esta actualización si son tenidos en cuenta, como mediación “procesual y ascendente” (Ellacuría, 1991, pp. 36-38), los devenires históricos de los sujetos desde el dinamismo operativo de su inteligencia sentiente (*transmisión tradente, actualización de posibilidades y proceso creacional de capacidades*) en correlación con su realidad histórica.

Así pues, frente a las tendencias tecnocráticas y neoliberales que fraccionan la sociedad y los sujetos, ontologizan la praxis de los agentes pedagógicos y eclesiales, y entifican los lugares pedagógicos (formales, no formales e informales) y teológicos a ser espacios de transmisión de contenidos, de mistificación, normalización de la conciencia crítica, histórica y política de los sujetos, y semiformativos (*halbbildung*) (Adorno, 2005, pp. 15-16), esta actualización metódica es relevante por su respectividad. De forma particular, esta se hace interpelante y transformativa porque busca constituir una praxis histórica que contrarreste las formas de industrialización cultural y homogeneización de los sujetos en su intelecto y modos de vida (Zamora, 2009, p. 38) en las sociedades occidentales del siglo XXI, todas ellas, regidas por la globalización y el capitalismo cognitivo (Mejía, 2007).

Para finalizar, esta actualización histórica-intelectual del quehacer pedagógico y eclesial latinoamericano es determinante por su constitución desde la praxis de los agentes históricos. Esto supera, por ejemplo, un marcado interés academicista en la constante conceptualización de la pedagogía y de la teología latinoamericana de la liberación; y genera, así, hermenéuticas contextuales que posibilitan dinanismos interdisciplinarios y sistémicos entretejidos desde las realidades históricas y su significación subjetiva.

Si bien no es preciso deslegitimar las estructuras teóricas de la pedagogía y la teología latinoamericana de la liberación, con esta propuesta de actualización metódica, aquellas formalizan la sistematización y/o apropiación de la experiencia vital de los sujetos históricos, y en ello, su concienciación frente a los devenires de su realidad histórica. Así pues, esta actualización devela claves

hermenéuticas interdisciplinarias cuyo interés es actualizar sus estatutos epistémicos desde su re-significación contextual, intelectual y práxica (inteligencia, compasión y servicio) (Samour, 2015, pp. 15-18) como lo es la praxis de Ignacio Ellacuría.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2005). Teoría da semicultura. *Primeira versão, XIII* (191), 1-18. Recuperado de <https://goo.gl/bwxAuZ>

Arango, O. (2017). Hermenéutica de la realidad histórica. Una inteligencia volcada sobre la realidad. En J. Meza (dir.), *El arte de interpretar en teología. Compendio de hermenéutica teológica* (pp. 197-221). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología.

Boff, L. (1984). *Eclesiogénesis. Las comunidades de base reinventan la Iglesia*. Santander: Sal Terrae.

Büschges, C. (2018). 50 años de la Teología de la Liberación. Introducción. *Iberoamericana*, 18(69), 7-11. Recuperado de <https://goo.gl/6Jkyup>. DOI: 10.18441/ibam.18.2018.68.7-11

Celam. (1968). *Documento conclusivo. II Conferencia del Episcopado Latinoamericano*. Medellín: Celam. Recuperado de <https://goo.gl/cmmEPs>

Celam. (1979). *Documento conclusivo. III Conferencia del Episcopado Latinoamericano*. Puebla: Celam. Recuperado de <https://goo.gl/Ydf7Px>

Celam. (1992). *Documento conclusivo. IV Conferencia del Episcopado Latinoamericano*. Santo Domingo: Celam. Recuperado de <https://goo.gl/hoUGyc>

Celam. (2007). *Documento conclusivo. V Conferencia del Episcopado Latinoamericano*. Aparecida: Celam. Recuperado de <https://goo.gl/jU1atj>

Cendales, L., Mejía, M. y Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, CEAAL y Solidarité Socialiste.

Concilio Vaticano II. (1969). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. Vaticano. Recuperado de <https://goo.gl/tqQKMr>

Correa, M. (2005). Algunos aspectos centrales de la filosofía de Ignacio Ellacuría. *Realidad: Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades*, 106, 563-580. Recuperado de <https://goo.gl/UZpYP6>

Costadoat, J. (2018). Identidad de la teología latinoamericana y la teología de la liberación. *Perspectiva Teológica*, 50(1), 19-40. DOI: <https://doi.org/10.20911/21768757v50n1p19/2018>

Domínguez, M. (1989). Ignacio Ellacuría, filósofo de la realidad latinoamericana. *Universitas Filosófica*, 13, 69-88. Recuperado de <https://goo.gl/ZAx767>

Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 99-130). Bogotá: Ediciones Desde Abajo, CEAAL y Solidarité .

González, A. (1990). Aproximación a la obra filosófica de Ignacio Ellacuría. *Revista de Estudios Centroamericanos*, 45, 979-989. Recuperado de <https://goo.gl/u3E4qS>

Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.

Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.

Ellacuría, I. (1996). *Escritos filosóficos I*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (1999). *Escritos universitarios*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000a). *Escritos teológicos I*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000b) Hacia una fundamentación del método teológico latinoamericano. En I. Ellacuría (ed.), *Escritos teológicos I* (pp. 187-218). San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000c). La teología de la liberación frente al cambio socio-histórico en América Latina. En I. Ellacuría (ed.), *Escritos teológicos I* (pp. 313-345). San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000d). En torno al concepto y la idea de liberación. En I. Ellacuría (ed.), *Escritos teológicos I* (pp. 629-657). San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000e). *Escritos teológicos II*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000f). El pueblo de Dios crucificado. Ensayo de soteriología histórica. En I. Ellacuría (ed.), *Escritos teológicos II* (pp. 137-170). San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2000g). Iglesia como pueblo de Dios. En I. Ellacuría (ed.), *Escritos teológicos II* (pp. 317-342). San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2001). *Escritos filosóficos III*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2002a). *Escritos teológicos III*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2002b). *Escritos teológicos IV*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2005a). *Escritos políticos I. Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2005b). *Escritos políticos II. Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2005c). *Escritos políticos III. Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2007). *Escritos filosóficos II*. San Salvador: UCA.

Ellacuría, I. (2009). *Cursos universitarios*. San Salvador: UCA.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://goo.gl/tqJS37>

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Herrera, D. (2013). La educación popular en la acción política de los movimientos sociales. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 51-64). Bogotá: Ediciones Desde Abajo, CEAAL y Solidarité

López, A. (1974). *Liberación marxista y liberación cristiana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

López, A. (1980). *De Medellín a Puebla*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

López, M. y Villatoro, M. (2001). Ellacuría después de Ellacuría. El diálogo filosófico posterior a Ellacuría. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 83, 707-733. Recuperado de <https://goo.gl/6UJqzK>

Loyola University Chicago (s. f.) *The Ellacuría Tapes: A martyr at Loyola*. Loyola University Chicago Digital Special Collections. Recuperado de <https://goo.gl/Acnyjy>

Maier, M. (1996). La influencia de Karl Rahner en la teología de Ignacio Ellacuría. *Revista Latinoamericana de Teología*, 39, 233-255. Recuperado de <https://goo.gl/7hh7aR>

Maier, M. (1998). La influencia de Karl Rahner en la teología de Ignacio Ellacuría (II). *Revista Latinoamericana de Teología*, 15(44), 163-187. Recuperado de <https://goo.gl/g6R4LZ>

Maldonado, M. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Magisterio.

Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL.

Merani, A. (1983). *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*. México: Grijalbo.

Morello, G. (2007). El Concilio Vaticano II y su impacto en América Latina: a 40 años de un cambio en los paradigmas en el catolicismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(199), 81-104. Recuperado de <https://goo.gl/FHJiYT> DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492>

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). La teología de la liberación y la pedagogía del oprimido, un camino hacia la emancipación. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(1), 1-10. Recuperado de <https://goo.gl/oVQBP4>

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37).

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Samour, H. (2006). *Voluntad de liberación. El pensamiento filosófico de Ignacio Ellacuría*. San Salvador: UCA.

Samour, H. (2008). La propuesta filosófica de Ignacio Ellacuría. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 29(99), 65-76. Recuperado de <https://goo.gl/2GLyNB>

Samour, H. (2015). Figura y semblanza de Ignacio Ellacuría. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 143-144, 3-20. Recuperado de <https://goo.gl/2t7Qnh> DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/realidad.v0i143-4.4094>

Santamaría-Rodríguez, J. (2017). La victimidad como “lugar teológico”. Apropiación teológica desde Ignacio Ellacuría. *Theologica Xaveriana*, 67(184), 481-508. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-184.vltati>

Santamaría-Rodríguez, J. y Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7377>

Santamaría-Rodríguez, J. (2018). Teología de la realidad histórica. Apropiación epistémica desde Ignacio Ellacuría. *Theologica Xaveriana*, 68(186), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx68-186.trhaei>

Sobrino, J. (1985). *Liberación con espíritu. Apuntes para una nueva espiritualidad*. Santander: Sal Terrae.

Sobrino, J. (1992). *El principio-misericordia. Bajar de la cruz a los pueblos crucificados*. Santander: Sal Terrae.

Sols, J. (1999). *La teología histórica de Ignacio Ellacuría*. Madrid: Trotta.

Tahar, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(3), 427-456. Recuperado de <https://goo.gl/WvtMsK>

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (s. f.). *Nuestros mártires*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Recuperado de <https://goo.gl/Y55gS2>

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala. Recuperado de <https://goo.gl/BYxVPb>

Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala. Recuperado de <https://goo.gl/sQLHPF>

Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(1), 19-48. Recuperado de <https://goo.gl/rB2nv9>.

AUTORES

John Jairo Pérez Vargas

Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Especialista y Magíster en Bioética de la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia. Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Provincia de Córdoba, Argentina. En la actualidad se desempeña como docente de tiempo completo en la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Sus intereses investigativos se ubican en el campo de la educación, la ética, la bioética y la teología. Correo de contacto: johnjapeva@gmail.com

Carlos Andrés Pinto López

Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. En la actualidad se desempeña como docente de tiempo completo en la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Sus intereses investigativos se ubican en el campo de la sistematización de experiencias educativas y la teología. Correo de contacto: carlosandres2004@gmail.com

Ciro Javier Moncada Guzmán

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Estudios eclesiológicos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia y de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: educación religiosa escolar, estudios de la religión y espiritualidad. Correo de contacto: cjm2321@gmail.com

Johan Andrés Nieto Bravo

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás; Magister en Educación de la misma universidad; doctorando en Educación la Universidad Católica de Córdoba. Estudiante de Teología de la Universidad Santo Tomás. Trabaja para la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Santo Tomás. Entre sus intereses investigativos se destacan la educación popular, educación cultura y sociedad, Iglesia y estudios sociales. Correo electrónico: janb241@hotmail.com

Juan Esteban Santamaría Rodríguez

Licenciado y magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Especialista en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Sus campos de investigación son: Teología: teología latinoamericana, teologías contextuales, teología práctica, teología política. Pedagogía: pedagogías latinoamericanas, pedagogías críticas, investigación pedagógica. Humanidades. Formación en investigación. Correo de contacto: juanessantrax87@gmail.com



ISBN 978-987-602-448-8



comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de **Educación**



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES | **UCC**